Antonio Mendoza Fillola (coord.)

Celia Romea Castro,
Soledad Muñoz Gordillo,
M. Asunción Herrero Gómez (eds.)

Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula

universidad

Octaedro

Antonio Mendoza Fillola (coord.)

Celia Romea Castro,
Soledad Muñoz Gordillo,
M. Asunción Herrero Gómez (eds.)

Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula

universidad

Octaedro

Antonio Mendoza

(coord.)

Celia Romea

Soledad Muñoz

M. Asunción Herrero

(eds.)

Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula

Octaedro

Título: Propuestas y experiencias sobre estructuras hipertextuales literarias en el aula

Primera edición en papel: junio de 2016

Primera edición: junio de 2016

© Antonio Mendoza Fillola (coord.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-518-1

Diseño, realización y digitalización: Editorial Octaedro

1 Propuesta didáctica hipertextual sobre el álbum Komunication Zéro

Alba Ambròs

Universitat de Barcelona. Grupo FRAC

La comunicación es la chispa generadora del cambio.

Serrano (2005)

Érase una vez la comunicación en pantalla

Komunication Zéro es un álbum sin palabras (Bosch, 2007), a partir del cual diseñamos e implementamos una secuencia didáctica para los estudiantes de formación inicial del Grado de Educación Infantil en las clases de Didáctica de la lengua de la Facultad de Educación, de la Universitat de Barcelona. Érase una vez la comunicación en pantalla es una innovación didáctica que sigue la línea de investigación del Grupo FRAC sobre las potencialidades educativas del hipertexto literario y digital en el aula (Mendoza, 2012). La secuencia competencial gira alrededor de la recreación de un cuento hipertextual digitalizado y multimodal por parte de los estudiantes después del trabajo previo del álbum. Las competencias y capacidades que se ponen en juego para su realización contribuyen al desarrollo de la competencia docente, así como de las textualidades multimodales (Kress, 2010), que les permiten hacer un uso formativo, funcional y social de las herramientas 2.0 y la conectividad en el aula.

La secuencia formativa que presentamos es una innovación educativa llevada a cabo en diversas ocasiones en las clases de Didáctica de la lengua del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de Barcelona, actual Facultad de Educación. En este artículo nos centraremos exclusivamente en el despliegue de la secuencia didáctica competencial que diseñamos e implementamos a partir de la lectura del álbum ilustrado Komunication Zéro (Meunier y Murat, 2003) y la recreación hipertextual y multimodal de un cuento literario digitalizado[1] (Borràs, 2011) por parte de los estudiantes universitarios, dirigido a niños y niñas de 3 a 6 años y para primer ciclo de Educación Primaria.

Esta propuesta de innovación se enmarca dentro de la investigación del Grupo consolidado Formación Receptora. Análisis de Competencias (FRAC). El grupo, centrado en la educación de la recepción literaria, se ocupa de investigar las potencialidades formativas del amplio concepto de hipertexto. A ello hemos sumado la multiplicidad de referentes de todo tipo, la compleja multimodalidad en las textualidades literarias (Kress, 2010) y la conectividad. Siguiendo en esta

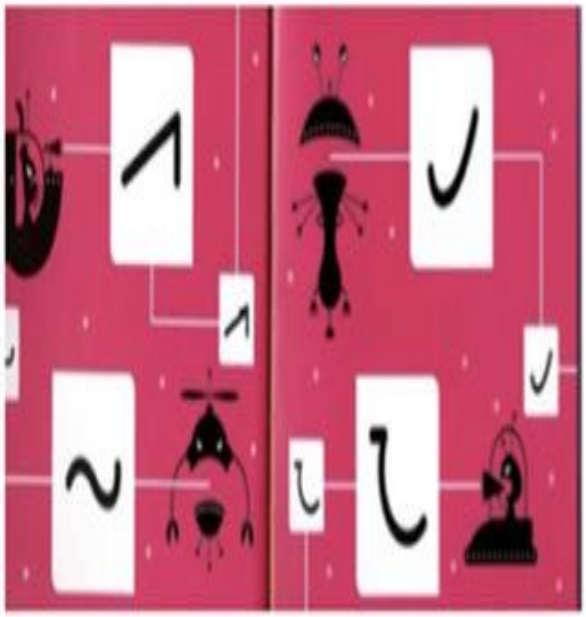
línea, los fundamentos teóricos más explícitos que sustentan la secuencia formativa se pueden consultar en el artículo elaborado por investigadores del grupo, «Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación» (Arbonés et al., 2015: 97-120). En el mencionado artículo se pone de manifiesto la necesidad de que, desde la didáctica de la lengua y la literatura en la formación inicial y continua del profesorado, se realicen propuestas e investigaciones sobre la educación literaria en el marco de la educación 2.0 y las textualidades multimodales, por ser un referente transversal e interdisciplinario. Érase una vez, la comunicación en pantalla responde a este objetivo.[2] El título de la secuencia resume claramente los tres ejes que lo sustentan y vertebran: los cuentos/álbumes, la comunicación y las pantallas, con el fin de mejorar las competencias lectoliteraria, multimodal y digital de los estudiantes de Magisterio de formación inicial (Leibrandt, 2012).

Los cuentos/álbumes son un recurso didáctico y elemento dinamizador para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua, así como la relación que establecemos con el mundo. «Érase una vez…» nos adelanta que va de cuentos, es decir, que tiene una intención comunicativa para narrar historias basadas en los hechos y las acciones, reales o inventadas, dentro de un eje temporal. Si seguimos activando nuestro intertexto lector, enseguida pensamos también en una estructura convencional determinada y fijada que se corresponde con tres o cinco partes bien diferenciadas: introducción, problema, evolución, resolución y situación final. Los cuentos populares responden mayoritariamente a esta estructura típica de las secuencias[3] narrativas, escritas o audiovisuales (Duran, 2007 y Lluch, 2003). El cuento es uno de los recursos didácticos y lingüísticos más valorados para sensibilizar a niños y niñas para la adquisición de la lengua como sistema y su relación con el mundo. A lo largo del tiempo hemos heredado el patrimonio de la narratología oral, la literatura y sus leyendas con unas estructuras narrativas marcadas que, en pleno siglo xxi, se han transformado cualitativa y cuantitativamente. Por ello es necesario investigarlo desde la perspectiva de la recepción y de la formación inicial.

Komunication Zéro es el álbum sin palabras[4] (Bosch, 2012) elegido para trabajar en esta secuencia. Nos invita a pensar sobre la comunicación y la incomunicación de manera clara y divertida, a partir de ilustraciones muy sugerentes. El tema de fondo permite que los estudiantes reflexionen sobre los distintos lenguajes de la comunicación verbal y la no verbal a partir de la lectura del álbum y la recreación posterior de otra historia, un hipertexto multimodal digitalizado.

Elegimos este álbum por dos motivos. El primero, por el tema, ya comentado; el segundo, por las características visuales y el proceso lector que implica para los futuros maestros de educación infantil. Un álbum sin palabras está construido solo con imágenes, por lo que es fundamental desarrollar la observación de los signos visuales y descubrir las estrategias de lectura para su recepción (Bosch y Duran, 2009). Requiere una o varias relecturas para poder interpretarlo, ya que la «ilustración es un lenguaje» (Duran, 2007: 76). Si bien es cierto que todos los lectores leemos diferente, en el caso de los álbumes sin palabras todavía es más exagerado. Además, tanto en la formación inicial como en la reglada «contamos con una falta de costumbre y tradición de aprendizaje de este tipo de lectura» (Bosch y Duran, 2009: 41), tan imprescindible en la etapa de Educación Infantil. Por ello, nos pareció que este álbum era excelente para la secuencia formativa que presentamos.

komunikation zérø



Imágenes del álbum Komunication Zéro

La comunicación, como dice Serrano en la cita inicial, es la chispa que nos puede llevar al cambio; base de la enseñanza y motor del cambio de la sociedad líquida, en continua transformación debido a la ampliación de códigos y de soportes (Area y Pessoa, 2012; Landow, 2009; Zaganelli, 2012), principalmente en las pantallas. Ya lo dijo Serrano (2004) cuando afirmó que la sociedad de la información actual ha sido capaz de dar respuesta a dos limitaciones del lenguaje: su almacenamiento y las opciones de compartirlo y gestionarlo. A ello debemos añadir el concepto de comunicación diferida de Duran (2007).[5] Actualmente, mediante un clic accedemos a cualquier tipo de información, y en cuestión de segundos también podemos compartir imágenes, vídeos y textos, etc. Las pantallas están modificando nuestra forma de comunicarnos, de pensar, leer y escribir.

Profundizar en el conocimiento de los lenguajes actuales y su didáctica (desarrollar una multiliteracy),[6] junto con la tecnología para mejorar los procesos de lectura y escritura, es uno de los objetivos de la secuencia. La función del lector tradicional cambia completamente. Según Zaganelli (2012: 132): «El lector, de hecho como productor de sentido, se transforma en el centro del eje comunicativo autor/texto/lector. Este último es parte activa indispensable en el proceso de significación como en el hipertexto». Para contribuir a ello, la tarea principal de la secuencia es que los estudiantes diseñen y editen un hipertexto literario digitalizado[7] a partir del trabajo previo con el álbum Komunication Zéro.

La creación del hipertexto (a partir del álbum) es una de las claves para la didáctica de la literatura y para el diseño de recursos 2.0 en el aula de formación inicial del profesorado (Mendoza, 2010 y 2012; Landow, 2009), por su elevado potencial formativo como medio y como recurso en el marco metodológico y didáctico. Además, desarrolla la competencia mediática (Ambròs y Breu, 2011) y la alfabetización múltiple (Consejo de la Unión Europea, 2012) porque pasan de un texto monomodal a un hipertexto multimodal que sufre una transgenerización y transposición (del álbum se pasa a un cuento en vídeo). De este modo, «particular understandings about the design of multimodal texts

support their effective classroom use» (Serafini, 2010, citado en Arbonés et al., 2015).

Secuencia formativa sobre Komunication Zéro

La secuencia formativa diseñada gira alrededor de la creación de una tarea competencial, porque la actividad de síntesis que tienen que desarrollar los estudiantes es funcional, responde a las expectativas de los futuros docentes y les exige movilizar e integrar contenidos y saberes diferentes correspondientes a materias curriculares diversas. A pesar de que la secuencia que presentamos está pensada para la formación inicial de maestros, se puede aplicar fácilmente a cualquier nivel educativo, con su debida contextualización. Para ello, junto con la profesora T. Creus, de Didacticolite (<http://didacticolite.com/cat/>), creamos una guía de lectura del álbum para niños y niñas de Educación Infantil.[8]

La tarea consiste, grosso modo, en que los estudiantes universitarios de Educación Infantil recreen un cuento hipertextual digitalizado y multimodal en grupo sobre la comunicación partyiendo de las doce imágenes que pertenecen al álbum. Cuando tienen la idea original para crear el hipertexto, en el que deben seguir la estructura narrativa que han decidido a partir de las ilustraciones iniciales, tienen que escribir el guion, ilustrarlo, grabarlo oralmente y entregarlo en formato audiovisual; es decir, tienen que crear un material audiovisual, un cuento, para trabajar la lengua oral en las aulas de Educación Infantil. El resultado final del proyecto son dieciséis hipertextos que publicamos en el depósito digital de la UB.[9] Así, se pueden compartir con otros estudiantes de la universidad, niños y niñas de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, maestros y profesionales de la educación.

El modelo que seguiremos para la exposición y presentación de la secuencia formativa responde a un modelo competencial inspirado en la propuesta publicada en Ambròs, Ramos y Rovira (2009) sobre la programación y la evaluación de secuencias didácticas para el área de Lengua de Primaria y Secundaria. El formato de la tabla que hemos escogido permite captar el sentido global de la programación más rápidamente. Los componentes descritos son los siguientes: los objetivos didácticos que se desprenden, su relación con las competencias transversales en los estudios de Grado de Educación Infantil, los contenidos y la secuencia de las actividades, dentro de la cual se han concretado

aspectos metodológicos como la organización en el aula, los recursos materiales empleados y el tiempo aproximado de cada actividad. Para este último componente se encuentra la abreviación «T». Sobre este punto avanzamos que, dado que hay actividades presenciales en el aula y otros que no, estas últimas las hemos marcado con un asterisco. Con todo, hemos hecho una estimación aproximada del tiempo que conlleva su realización a los estudiantes universitarios.

Junto a las actividades se puede observar que hay tres conceptos bajo la sigla de la letra «F», que es una abreviación de las diferentes fases en que se secuencian las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la metodología elegida. Es bien sabido que la mayoría de implementaciones didácticas responden a tres momentos bastante generalizados. En un primer momento, se proponen actividades para activar los conocimientos previos del alumnado, a menudo ligado a una evaluación inicial de estos conocimientos. El segundo momento está formado por un bloque de actividades sistemáticas que favorecen la consecución de los objetivos explicitados en la secuencia didáctica, fase de desarrollo. Y finalmente, el tercer momento contiene una o varias actividades de evaluación encaminadas a observar, valorar y facilitar el retorno metacognitivo de la situación de enseñanza y aprendizaje, fase de síntesis.

La información de la tabla se completa en un apartado posterior en el que se describen las actividades de enseñanza y aprendizaje de manera más detallada y se muestra la rúbrica de evaluación.

Tabla 1. Programación de la secuencia Érase una vez… la comunicación en pantalla

Título de la unidad: Érase una vez… la comunicación en pantalla Se ha desarroll
Sesiones: 8 horas presenciales y entre 12 y 15 horas no presenciales. Para marca
Objetivo principal: Diseñar y editar un cuento hipertextual y audiovisual sobre la

Objetivos didácticos
Practicar la interrelación de diferentes lenguajes en la comunicación humana me
Planificar el proceso de creación de un cuento audiovisual mediante la lluvia de i
Diseñar las imágenes para ilustrar un cuento y grabar su discurso oral mediante e
Editar el contenido audiovisual de un cuento mediante el uso de diferentes progr
Consensuar, argumentar y valorar opiniones diversas mediante la toma de decisi
Analizar los recursos y posibilidades didácticas que ofrecen los cuentos en image

Contenidos
Conceptos
Comunicación diferida y lenguajes. Estructura narrativa de cuentos infantiles. El

Actividades de la secuencia
F
i n i c i O
2. Presentación del proyecto. Presentación y comentario de los criterios de evalu
3. Presentación desordenada de las imágenes del cuento Komunication Zéro.
4. Puesta en común sobre el acta del trabajo en grupo para ordenar las imágenes.
D E S A R R O L L O
* 6. Planificación: Escritura del argumento y de la escaleta del cuento.
7. Planificación: Realización del guion gráfico.
8. Planificación: Tutoría con la profesora para comentar las actividades 6 y 7.
*9. Acción: Finalización del guion literario.
*10. Acción: Creación o búsqueda de las imágenes para ilustrar el cuento.
*11. Acción: Grabación oral del cuento.
*12. Edición del cuento y entrega
S I N T E S I S
14. Komunication Zéro. Muestra y entrega de la guía didáctica del cuento
*15. Aplicación didáctica: Propuesta de tres actividades para trabajar la lengua o

Tabla 2. Descripción y justificación de las actividades de la secuencia

Actividad 1. Actividad motivadora. Miremos cuentos inventados sobre la comunicación por los estudiantes del curso anterior y hagamos valoraciones.

Descripción y justificación:

Una buena manera de iniciar el proyecto es viendo lo que realizaron los estudiantes del curso anterior. Llevamos al aula cuentos en soporte papel, les decimos que los miren en grupos pequeños y que se fijen en: a) cuál es el tema de los cuentos; b) el número de personajes que salen; c) la edad a la que creen que se dirigen. Después tienen que valoraer globalmente la historia y las ilustraciones. A continuación hacemos la puesta en común de todos los grupos, y fácilmente se dan cuenta de que todos los cuentos parten de un tema y estructura similares. Además, la puesta en común también nos sirve para ver los conocimientos previos que tienen sobre la narración de cuentos y los elementos lingüísticos más característicos dirigidos a niños y niñas de 0-6 años. Llegados a este punto, les presentamos el proyecto.

Actividad 2. Presentación del proyecto: Érase una vez… la comunicación en pantalla. Presentación y comentario de los criterios de evaluación.

Descripción y justificación:

Explicamos la tarea que deben desarrollar; la cual tiene como finalidad la escritura colectiva, la ilustración y la grabación de un cuento inventado sobre la comunicación a partir del apoyo de unas imágenes muy sugerentes. Subrayamos la importancia de que es un trabajo transversal de la asignatura, por lo que se desarrollará en diferentes fases y a lo largo de tres meses, ya que tiene como objetivo reflexionar sobre la importancia de la comunicación, la lengua oral en la Educación Infantil y los recursos didácticos que nos aporta trabajar con este tipo de materiales. Comentamos que algunas actividades serán presenciales y otras no, y que el trabajo debe realizarse en grupos de cuatro personas. Además,

siguiendo los principios de la secuencia formativa, explicamos y comentamos los criterios de evaluación y las evidencias que recogeremos. Ponemos especial énfasis en los criterios de evaluación que les ayudarán como herramienta para coevaluar los cuentos del resto de compañeros. Explicamos que realizaremos una publicación digital de todos los cuentos.

Actividad 3. Presentación de las imágenes del álbum Komunication Zéro.

Descripción y justificación:

Mostramos las 12 imágenes plastificadas y desordenadas del cuento a los estudiantes; imágenes que tendrán que ser ordenadas para poder narrar una historia. De momento, aún no les facilitamos la cita bibliográfica, y somos conscientes de que es muy poco probable que lo conozcan. Explicamos los tres momentos en que se ha secuenciado la actividad. Los dos primeros son presenciales en el aula; el último ya no. En primer lugar, deben organizarse en grupos entre doce a quince personas; una de las cuales ha de observar todo lo que ocurre en su grupo y tomar acta. En la libreta encontrará una hoja que pauta en lo que tiene que fijarse: organización del espacio para poder trabajar en equipo; proceso de negociación para llegar a un consenso de grupo; roles que han asumido los distintos miembros del grupo; toma de decisiones; identificación del líder. Anotará también el orden consensuado de las imágenes para pensar el hipertexto y la creación de grupos de cuatro personas para continuar con la tarea.

La consigna que tienen el resto de estudiantes en esta fase es que deben llegar a un consenso todos los miembros del grupo en el orden escogido de las imágenes. El observador o la observadora cierra el acta cuando todo el mundo está de acuerdo y copia el orden de las imágenes. A continuación, los estudiantes de cada grupo grande se dividen en grupos más pequeños de cuatro personas para continuar el proceso de creación. Ya tienen el tema del cuento y el esquema narrativo. Finalmente, deberán continuar las diferentes fases de la tarea.

Actividad 4. Puesta en común sobre el acta del trabajo en grupo grande para ordenar las imágenes.

Descripción y justificación:

Una vez los grupos grandes van terminando la actividad de ordenar las imágenes, nos reunimos con ellos y con la persona que ha tomado acta de cómo se ha desarrollado el consenso del esquema narrativo. En este momento informamos a todos los miembros del grupo de los puntos en que se había de fijar el observador y ponemos en común las impresiones de los «actores» con la del observador. Es una actividad importante dentro de la secuencia, ya que nos sirve para realizar una valoración metacognitiva de todo lo que implica el trabajo en grupo, el liderazgo y la toma de decisiones a partir de la experiencia previa que ellos han tenido. Es un buen momento para debatir qué mecanismos hay que tener en cuenta a la hora de agrupar al alumnado, cómo se debe guiar el trabajo en equipo, la importancia de la organización del espacio, la concreción de lo que se debe hacer y cómo se pueden resolver pequeños conflictos y desavenencias que normalmente surgen cuando un colectivo de doce a quince personas tienen que ponerse todos de acuerdo. En el acta suele haber comentarios sobre todos estos puntos, por ejemplo: «Ana ordena en el suelo las fichas como ella piensa que van, pero sus compañeras le dicen que no están de acuerdo. Hay cuatro que están de acuerdo y otras cuatro que no. Lo argumentan y se cambia la propuesta». Esta dinámica ayuda mucho a los estudiantes a ponerse en el lugar de los niños y comprender algunas ventajas e inconvenientes del trabajo en grupo. También es muy útil por el feedback que se establece entre el punto de vista de los estudiantes, el docente y el observador.

Actividad 5. Repaso de los conceptos necesarios para escribir un cuento a partir de un ejemplo.

Descripción y justificación:

La finalidad de esta sesión es repasar contenidos que ya trabajaron en el curso anterior en la asignatura de Literatura infantil y juvenil sobre los rasgos narrativos de los cuentos tradicionales dirigidos a niños y niñas (aspectos generales, estructura narrativa, aspectos lingüísticos, prosódicos y paralingüísticos, y aspectos visuales). Además, pretende aplicar contenidos dados en la asignatura sobre la diversidad de inputs lingüísticos que deben recibir los niños de 0-6 años para ayudar a desarrollar la competencia comunicativa lingüística. También insistimos y profundizamos en la importancia

de la expresión oral que el docente debe tener presente para que niños y niñas narren cuentos en directo y en diferido. Trabajamos teoría y práctica mediante un análisis práctico en clase de todas las funciones en un cuento proyectado en pantalla y narrado por el docente.

Actividad 6. Planificación: escritura del argumento y de la escaleta del cuento.

Descripción y justificación:

La actividad consiste en activar todos los conocimientos e ideas para la creación e invención de un cuento con imagen fija siguiendo las pautas narrativas acordadas previamente y el número de personajes que aparecen en las ilustraciones. La primera idea se concreta escribiendo el argumento, ya que el tema es común para todos. Esta actividad y la siguiente no se realizan presencialmente en el aula, pero sí aconsejamos al alumnado que lo escriban conjuntamente. Nos tienen que entregar en un papel el argumento pactado y la composición de los miembros del grupo.

Actividad 7. Planificación: realización del guion ilustrado.

Descripción y justificación:

Traducir visualmente el argumento y la escaleta del cuento es fundamental para avanzar en su creación. Esta estrategia es fruto de experiencias previas en las propuestas didácticas de Ambròs y Ramos (2008) para favorecer la comprensión y la interpretación de textos. Este recurso del cine encaja perfectamente en el proyecto como estrategia que facilita la integración entre el lenguaje verbal (oral y escrito) y el visual, y contribuye a fijar una planificación temporal y visual. Les damos una tabla a los estudiantes en la que se les pide el plano y el encuadre, las secuencias en imágenes y su justificación. Nos interesa pedirles la justificación de la información escrita o dibujada anteriormente por ser una herramienta que nos aporta mucha información sobre el proceso reflexivo y comprensivo de los estudiantes. En el anexo mostramos un ejemplo de un grupo de estudiantes.

Actividad 8. Tutoría con el docente para comentar las actividades 6 y 7.

Descripción y justificación:

Durante el período de trabajo personal que tienen los estudiantes para ir materializando las actividades de planificación ofrecemos diferentes momentos de tutoría para comentar la escalerilla, el guion literario definitivo del cuento o cualquier otro tipo de duda. El rato de diálogo es esencial para aclarar dudas y hacer propuestas para mejorar o reconducir algún aspecto del cuento, como por ejemplo, la duración, el léxico, la ubicación de la historia, la relación entre los personajes buenos y el monstruo, el eje vertebrador temático del cuento, etc. El feedback que se establece durante esta sesión, u otros que el alumnado pida, es clave para garantizar el éxito en las siguientes actividades de la fase de acción y para que los estudiantes vean acciones diversas para incidir en el proceso de realización de la tarea (evaluación formativa). En el caso de que no se tengan que realizar muchos cambios, los estudiantes pasan directamente a la actividad 10.

Actividad 9. Cierre del guion literario.

Descripción y justificación:

Después de la tutoría, es el momento de tener la última versión del guion literario, donde todos los elementos estén cohesionados y se incluyan las enmiendas, en el caso de que las hubiere.

Actividad 10. Creación o búsqueda de las imágenes para ilustrar el cuento.

Descripción y justificación:

Mediante esta actividad entramos de lleno en la fase de acción, en la que hay que dibujar las imágenes definitivas para ilustrar cada fotograma del cuento. Las posibilidades de creación son muchas, ya sea desde la técnica de stop motion, ya sea siguiendo la técnica de Una mà de contes,[10] o incluso dibujando las imágenes

sobre la pizarra y combinándolas con varias fotografías. El uso de las TIC es importante para facilitar el diseño, la reproducción y el soporte de difusión.

Actividad 11. Grabación oral del cuento.

Descripción y justificación:

Otro punto clave del proyecto es el hecho de grabar oralmente el cuento mediante el uso de soportes técnicos. En este apartado es fundamental recordar todos los aspectos relativos a la situación comunicativa, leer un cuento en voz alta para niños que no están presencialmente, es decir, los elementos lingüísticos, los elementos prosódicos y los elementos paralingüísticos (la voz, la intensidad o elvolumen, las vocalizaciones y el ritmo). Es una buena estrategia para tomar conciencia de la importancia de cada uno de estos elementos en el discurso oral no presencial y compararlos con los otros elementos de la comunicación multicanal que empleamos cuando la interacción es presencial, como por ejemplo, los elementos cinésicos, los proxémicos y la interacción. En definitiva, para trabajar la comunicación multimodal.

Actividad 12. Edición del cuento y entrega.

Descripción y justificación:

Después de realizar las diferentes actividades de la fase de acción ya se puede proceder a la edición del cuento, es decir, a montar las diferentes partes para que responda a un cuento audiovisual que trate sobre el tema de la comunicación por niños de 2-6 años. Uno de los problemas que más frecuentemente surgen es la dificultad de dominar la tecnología para diseñar, grabar, montar y finalmente editar el producto audiovisual. Por este motivo, ya desde un principio se adelanta a los estudiantes que la tecnología solo será un medio y no un fin en sí misma. Por lo tanto, en función de la competencia digital que tengan los miembros del grupo, se pueden emplear diferentes programas, empezando por el Powerpoint, el Movie Maker u otros.

Actividad 13. Valoración del proyecto. Visionado de todos los cuentos. Autoevaluación y evaluación del resto de cuentos a partir de los criterios de evaluación definidos.

Descripción y justificación:

Después de los dos meses de trabajo personal de cada grupo para realizar las actividades de la fase de planificación, acción y edición llega el día en que se organiza el visionado de todos los cuentos creados en clase. Es importante elaborar un programa con los nombres y los títulos para facilitar la organización de la sesión. Aprovecharemos la ocasión para pedir a los estudiantes que hagan una autoevaluación personal de su implicación en el trabajo del grupo, así como una coevaluación de los cuentos de los grupos restantes según los criterios, y el instrumento empleado para la evaluación sumativa. En función de las valoraciones obtenidas, se deja la opción de enmendar el trabajo y volver a entregar al cabo de una semana.

Actividad 14. Muestra y entrega de la guía didáctica del álbum Komunication Zéro.

Descripción y justificación:

Tras el visionado de los cuentos revelamos la autoría del cuento y mostramos el orden original. Es curioso ver las caras de los estudiantes en algunas de las variaciones que han hecho en su historia y hay que dejar espacio para compartir las impresiones y comentarios que afloran en este rato. A continuación les decimos que pueden consultar la guía didáctica que hemos elaborado junto con T. Creus para que tengan más recursos e ideas para trabajar los cuentos con proyección de imagen fija en el aula de Infantil. De esta manera les aportamos un material didáctico como ejemplo que los ayudará a realizar la siguiente actividad.

Actividad 15. Aplicación didáctica: propuesta de tres actividades para trabajar la lengua oral en Parvulario segundo año (P4) a partir del cuento inventado.

Descripción y justificación:

La última actividad consiste en describir tres actividades para potenciar la lengua oral en P4 a partir del cuento diseñado y de las pautas que les hemos dado con la guía del cuento original. El objetivo de esta última actividad es ayudar a los estudiantes a realizar una reflexión metacognitiva didáctica del proceso y, al mismo tiempo, del producto que han creado. El hecho de haber sido autores del material didáctico les ayuda a que se den cuenta de los pros y los contras que contiene cualquier material que empleamos en las aulas.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación de la secuencia se basa en la evaluación continuada y una descripción clara de los criterios que se tendrán en cuenta. Para elaborar los criterios contamos con las dimensiones descritas en el despliegue de la competencia audiovisual (Ambròs, 2011) y las definimos en la siguiente rúbrica.

Tabla 3. Rúbrica de evaluación del proyecto[11]

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN Érase una vez… la comunicación en pantalla
Dimensión comunicativa sobre la secuencia narrativa y los elementos lingüístico
El cuento sigue la estructura narrativa pactada por el grupo, el número y rol de lo
La contextualización temática sobre la comunicación se trata de manera original
El discurso oral contiene la mayoría de los elementos lingüísticos más propios de
Dimensión de recepción y comprensión
El tiempo que dura cada una de las partes del cuento se ajusta a la capacidad de a
Lo que oímos y las imágenes que vemos en el vídeo están relacionadas con la fin
Dimensión producción
El vídeo contiene el título y todos los créditos al final.
Las imágenes del vídeo se ven correctamente.
El cuento incluye sonidos adicionales y musicales.
El ritmo de los planes y las secuencias del vídeo favorecen que se comprenda lo
Los escenarios escogidos facilitan la comprensión del mensaje.
El vídeo incorpora recursos innovadores orales y audiovisuales.
Sobre la propuesta de actividades

Las actividades diseñadas responden a un objetivo contextualizado para trabajar
Sobre el guion elaborado
El guion contiene los elementos trabajados.

Para la autoevaluación se facilitaron unas preguntas en las que se pedía información cualitativa y abierta sobre los siguientes puntos.

Tabla 4. Autoevaluación individual del proyecto

Completa las siguientes frases sobre el proyecto Érase una vez la comunicación e
1. Lo que más te ha gustado ha sido… 2. Lo que menos te ha gustado… 3. He ap

El análisis de los datos obtenidos en la innovación didáctica evidencia que la secuencia fue muy bien valorada por todos los estudiantes. Todos mencionan la funcionalidad y utilidad de lo que han aprendido para su futura práctica profesional. También destacan la importancia del trabajo en equipo realizado. A pesar de ello, reclaman que hubieran necesitado más tiempo para llevarlo a cabo. Otro dato interesante es que la mitad de los estudiantes reconocen haber tenido algunas dificultades para llegar a diseñar y editar el vídeo del cuento final. Aunque no se puede llegar a ninguna conclusión a partir de ello, ayuda a constatar que el uso de las TIC y la multimodalidad todavía no forma parte de la práctica diaria en las aulas (Kozma, 2013).

Colorín, colorado, este cuento todavía no ha acabado

Envueltos en la vorágine mediática de las pantallas en la sociedad líquida, urge que el profesorado en formación inicial conozca recursos, metodologías y las multiliteracies que les permitan usar formativa, funcional y socialmente el gran potencial de las herramientas 2.0 y la conectividad en el aula. La línea de investigación del grupo FRAC sobre el potencial formativo del hipertexto literario y la e-literatura ofrecen un marco amplio dentro de la didáctica de la lengua y la literatura para favorecerlo. El proceso lector y la relación entre texto/autor/lector cambia de forma radical cuando se trabaja con textos multimodales en el espacio 2.0, y favorece la interrelación de diversas competencias en el aprendizaje (Leibrandt, 2012).

La secuencia Érase una vez la comunicación en pantalla es un ejemplo de cómo se pueden desarrollar este tipo de contenidos y competencias dentro del aula de lengua y literatura. El hecho de que los docentes en formación tengan que elaborar un vídeo (un hipertexto digitalizado) con la aplicación de distintos recursos les facilita que construyan su competencia docente incorporando lo que han aprendido de su propia actividad de formación de lectura, relectura y empleo de recursos TIC. Con ello, las creencias personales y grupales sobre la incorporación de la tecnología en la educación también se debaten.

A pesar de los buenos resultados obtenidos por los 56 estudiantes participantes, todavía son pocas las investigaciones cualitativas sobre ello. Es necesario seguir analizando y ahondando en los procesos de metacognición y metaaprendizaje de los estudiantes al trabajar con hipertextos literarios y recursos digitales. Dicho de otro modo, hay que seguir con la introducción de la alfabetización múltiple en las aulas de formación del profesorado de lengua y literatura.

Referencias bibliográficas

Ambròs, A. (2011): «La competència comunicativa lingüística i audiovisual». En: Zabala, A. (coord.) Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a secundària. Proposta de desplegament curricular (pp. 5-72). Barcelona: Graó.

— (2015). «Formación inicial del profesorado, literatura infantil y juvenil TIC. Una propuesta hipertextual». En: Arbonés, C.; Prats, M.; Sanahuja, E. (eds.). Literatura 2.0 en el aula (pp. 71-82). Barcelona: Octaedro.

Ambròs, A.; Breu, R. (2011). Educar en medios de comunicación. La educación mediática. Barcelona: Graó.

Ambròs, A; Ramos, J. M. (2008). «Estrategias de recepción del texto poético para el alumnado de la ESO». Textos entre Textos. Las conexiones textuales en la formación del lector, 143: 158. Barcelona: Horsori.

Ambròs, A.; Ramos, J. M.; Rovira, M. (2009). «Criteris per a la programació d›un curs de llengua». En: Enfilem les competències bàsiques a l'àrea de llengua. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

Ambròs, A. et al. (2015). «El discurso literario como hipertexto: perspectivas didácticas». En: De Amo, J. M.; Cleger, O.; Mendoza, A. (eds.). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital (pp. 121-144). Barcelona: Octaedro.

Arbonés, C. et al. (2015). «Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación». De Amo, J. M.; Cleger, O.; Mendoza, A. (eds.). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital (pp. 97-120). Barcelona: Octaedro.

Area, M.; Pessoa, T. (2012). «De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0». Comunicar. Revista científica de comunicación y educación, 38: 13- 20.

Borràs, L. (2011a). «Las Humanidades serán digitales o no serán». Disponible en: <http://www.lavanguardia.com/libros/20110331/54134758802/laura-borras-las-humanidadesseran-digitales-o-no-seran.html>. Consultado el 18 de agosto de 2014.

Bosch, E. (2007). «Hacia una definición de álbum». Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, 5: 25-45.

— (2012) «¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras?». Ocnos, 8: 75-22.

Bosch, E.; Duran, T. (2009). «Ovni: un álbum sin palabras que todos leemos diferente». Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, 7 (2): 39-52.

Cope, B.; Kalantzis, M. (2009). «Multiliteracies: New Literacies, New Learning». Pedagogies: An International Journal, 4: 164-195. <http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf>.

Creus, T.; Ambròs, A. (2014). Guía didáctica de lectura del álbum Komunication Zéro para educación infantil. Barcelona: UB (colección OMADO). <http://hdl.handle.net/2445/57088>.

Duran, T. (2007). Àlbums i altres lectures. Barcelona: Rosa Sensat.

Genette, G. (1989). Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Madrid: Taurus. (Ed. orig.: París: Seuil, 1982.)

Imbernon, F. (2009). «Millorar l'ensenyament i l'aprenentatge a la universitat». Quaderns de Docència Universitària, 14. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Kozma, R. B. (2013). Les TIC i la transformació de l'educació en l'economica del coneixement. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Debats d'Educació, 28.

Kress, G. (2010). Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication. Oxon: Routledge.

Landow, G. P. (2009). Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización (ed. actualizada y ampliada). Barcelona: Paidós.

Leibrandt, I. (2012). «De la competencia alfabética a la competencia hipertextual». En: Mendoza, A.; De Amo, J. M. (coords.). Perspectivas en investigación e innovación didàctica en recepción lectora. Leer hipertextos (pp. 290-306). Almería: Universidad de Almería.

Lipovestky, G.; Serroy, J. (2009). La pantalla global. Barcelona: Anagrama.

Lluch, G. (2003). «Construir una competència narrativa des de la televisió i cinema». Articles 30: 27-33.

Mendoza, A. (2010). «La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector». En: Mendoza, A.; Romea, C. (coord.). El lector ante la obra hipertextual (pp. 143-174). Horsori: Barcelona.

— (2012). «Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos». En Mendoza, A. (coord.). Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario (pp. 73-99). Barcelona: Octaedro.

Meunier, H.; Murat, T. (2003). Komunication Zéro. París: Editions Rouergue.

Ramos, J. M. (2010). «Lectores re-creando el texto». En: Mendoza, A.; Romea, C. (coord.). El lector ante la obra hipertextual (pp. 129-136). Barcelona: Horsori.

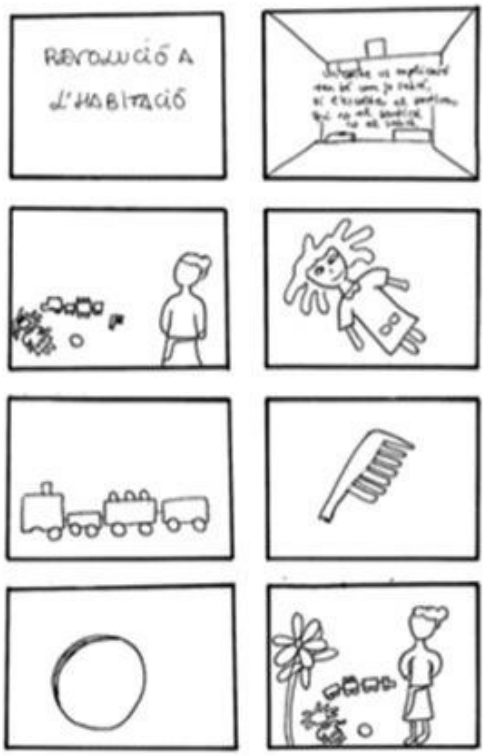
Serafini, F. (2010). «Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives». Children’s Literature in Education, 41: 85-104.

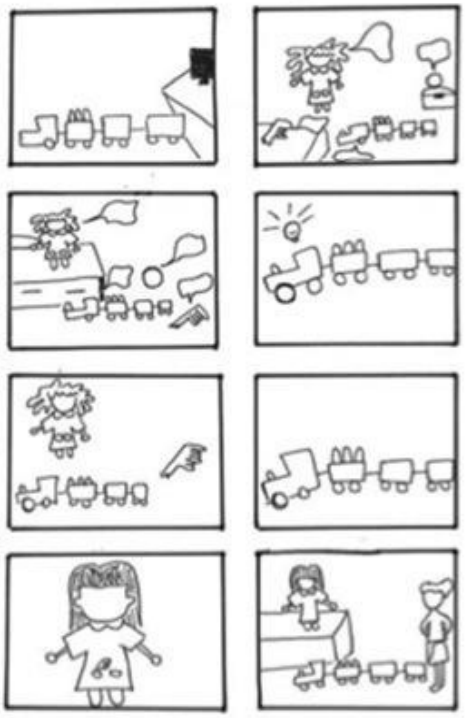
Serrano, S. (2004). El regal de la comunicació. Badalona: Ara Llibres.

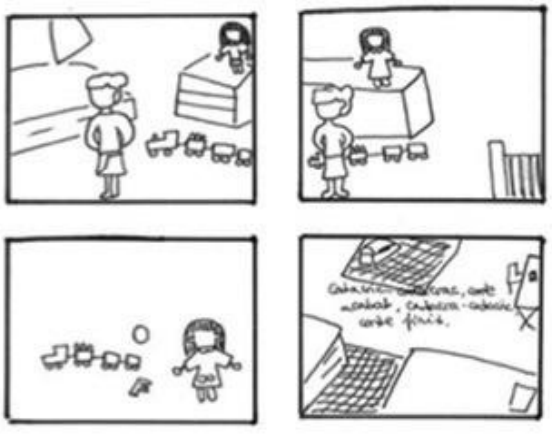
Zaganelli, G. (2012). «Trayectos hipertextuales de los textos literarios». Nuances: estudos sobre Educação, 21 (22): 128-140. Disponible en: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/1626>. Consultado el 20 de agosto de 2014.

Anexo

Ejemplo del guion ilustrado del cuento Revolució a l’habitació.







Fi

1. Borràs (2011) destaca la importancia de distinguir entre la literatura digital (creada mediante procedimientos electrónicos) y la literatura digitalizada (literatura impresa que es llevada a la pantalla).

2. La secuencia también se corresponde con uno de los objetivos de trabajo del Grupo de Innovación Docente Consolidado (GIDC de Didáctica de la Lengua y la Literatura) del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación, y del grupo de trabajo Aplicació de la Recerca a l'Aula (ARA), del ICE de la misma universidad.

3. Empleamos el término secuencia en el sentido de Adam (1992), partiendo de la naturaleza híbrida de muchos textos.

4. E. Bosch, en el artículo «¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras?» propone una clasificación de los álbumes sin palabras en tres grupos: sin palabras, casi sin palabras y falsos sin palabras. Komunication Zéro pertenece al primer grupo, álbum sin palabras, ya que solo contiene el título y los créditos. Todo está formado a partir de signos visuales y no aparece ningún texto verbal escrito ni onomatopeya. Además, partimos de la definición de álbum de Bosch (2007: 41): «Álbum es arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzando la estructura de libro, cuya unidad es la página; la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente».

5. Durán (2007: 219) define la comunicación diferida como aquella que ocurre de forma intencionada cuando emisor y receptor se encuentran fuera del contingente de la inmediatez gracias a haber confiado el mensaje a un soporte de transmisión susceptible de ser codificado o descodificado de forma inteligente con la independencia de las coordenadas de espacio y tiempo que lo originaron.

6. En palabras de Cope y Kalantzis (2009: 175): «In a pedagogy of multiliteracies, all forms of representation, including language, should be regarded as dynamic processes of transformation rather than processes of reproduction. That is, meaning makers are not simply replicators of representational conventions».

7. En este caso, nos referimos a la creación de un hipertexto como resultado de la recreación de un texto (Ramos, 2010) con el uso de las herramientas 2.0 en el que, siguiendo el enfoque de la estética de la recepción, son evidentes las relaciones entre el texto A (el álbum Komunication Zéro) con el texto B

(recreación de los estudiantes a partir del trabajo previo en grupo y el uso de las herramientas 2.0).

8. Teresa Creus es la coordinadora de Didacticolite y especialista en educación infantil. La guía de lectura del cuento se puede encontrar en <http://hdl.handle.net/2445/57088>.

9. Se pueden consultar en esta dirección: <http://www.ub.edu/dllenpantalla/articles/vet-aqu%C3%AD-una-vegada-la-comunicaci%C3%B3-en-pantalla>.

10. Proyecto liderado por TV3. En esta dirección se puede consultar: <http://www.super3.cat/unamadecontes/>.

11. Esta tabla se publicó en el artículo de Ambròs (2015) y se comentaron detalladamente los resultados obtenidos en la autoevaluación que presentamos en la tabla 4.

2 Minificción, poesía y textualidades multimodales: una propuesta didáctica en Educación Primaria

Vera Sanahuja Quílez

Técnica en imagen y sonido

Eduard Sanahuja Yll

Universitat de Barcelona

Introducción

Para quienes han dedicado muchos años al cultivo de la poesía, a su estudio y al análisis de sus posibilidades didácticas constituye un reto, y creo que también una obligación, conocer las nuevas tendencias de la poesía vinculadas al gran abanico de posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen. El presente trabajo responde a esa inquietud y se articula en dos partes claramente diferenciadas. En la primera se abordan las características, la historia y el estado de la cuestión de la ciberpoesía en Cataluña; en la segunda, se describe una experiencia didáctica que, dada la dificultad de la producción de ciberpoesía en nuestras aulas de Educación Primaria y Secundaria, opta por un trabajo en el que, mediante un soporte digital y textualidades multimodales, la poesía en forma de relatos minificcionales es el eje vertebrador.

La ciberpoesía: orígenes y características

La ciberpoesía, también denominada poesía electrónica, no es un fenómeno nuevo; de hecho, ya tiene más de cincuenta años de historia. Su origen se remonta al año 1959, cuando con los ordenadores de la época se pueden empezar a producir, a partir de bases de datos, textos aleatorios. Es el caso de Theo Lutz y su poema Stochastiche Texte, poema aleatorio compuesto a partir de los títulos en alemán de El castillo, de Kafka (Calvo, 2014). A pesar de esta ya larga trayectoria, la ciberpoesía es una gran desconocida, de modo que aún es necesario efectuar precisiones conceptuales y terminológicas que la delimiten.

La ciberpoesía es un género de la literatura electrónica que va más allá de la poesía digital, y que no hay confundir con ella. La poesía digital es, de hecho, poesía «convencional» sobre soporte digital, es decir, un poema que se lee en una pantalla, pero que también se podría leer igualmente sobre papel, de manera que la única novedad que aporta es el soporte. Así, la red está llena de poemas digitales que se pueden encontrar también en otros formatos. En cambio, la poesía cibernética incluye una vertiente tecnológica, porque es inseparable de las tecnologías informáticas (el software) que han hecho posible el producto, el ciberpoema. Un ciberpoema, pues, no se puede leer –ni puede existir– fuera de los aparatos cibernéticos, que son una nueva herramienta para que el poeta explore sus posibilidades creativas.

En una primera fase, la ciberpoesía es literatura electrónica potencial, poemas aleatorios generados por una máquina. El poeta interviene básicamente en la elección y la categorización del corpus. Ya hemos citado el ejemplo de Theo Lutz. Ahora hay que añadir la poesía permutacional de Nanni Balestrini, quien, en Milán en 1961, con una computadora IBM 7070 creó el ciberpoema «Tape mark» a partir de combinaciones de textos del Diario de Hiroshima, de Michihito Hachiya; el Tao te king, de Lao Tsé, y El misterio del ascensor, de Paul Goodwin. Esta línea culmina con la producción del grupo ALAMO (Association pour la Littérature Assistée par la Mathématique et par l’Ordinateur), que, abandonando los procedimientos fundamentalmente aleatorios, se centra en los generadores combinatorios que combinan mediante

algoritmos partes preconstruidas de textos, por lo que se produce un número elevadísimo pero finito de combinaciones.

Se trata de un procedimiento inventado por OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentielle), el movimiento de experimentación literaria fundado por Raymond Queneau en los años sesenta. En su forma más simple consiste en tomar una frase de referencia, de la que se retiran algunas palabras o expresiones que son sustituidas por otras palabras o sintagmas extraídos de listas de enunciados compatibles con la estructura sintáctica de la frase básica. Algunos de estos procedimientos combinatorios ya habían sido explotados por la literatura «convencional», incluso desde la Antigüedad: desde el Libro de las mutaciones o I ching, que recibe sucesivas aportaciones, pero que se remonta al 2400 a.C., pasando por las composiciones de Publilius Optatianus Porfirius (siglo iv), en que las palabras son escritas en columnas y pueden permutarse; el Ars Magna Generalis (1313), de Raimundo Lulio; las Litanies de la Vierge, de Jean Meschinot (1461-1464), un poema de ocho versos con dos hemistiquios cada uno y rimas internas, de manera que combinando los diferentes hemistiquios se pueden obtener miles de letanías correctamente rimadas; o la «Sextina cibernética», de Joan Brossa, incluida en Veintisiete sextinas y un soneto (1981), creada con un ordenador a partir de 50 palabras rima que pueden conducir a miles de sextinas. Como vemos, los ordenadores han hecho posible realizar, sin muchos límites, una tendencia que ya se encontraba en la literatura: generar textos a partir de textos. Las raíces, pues, de esta faceta de la poesía cibernética son muy profundas, pero indudablemente su vinculación más inmediata la encontramos en las vanguardias, particularmente en el surrealismo –con la escritura automática y el juego del cadavre exquis, que podía incorporar dibujos e incluso música.

Este tipo de poesía cibernética es poco interactivo. Habitualmente, el lector-usuario solo debe actuar sobre un enlace de la pantalla para que el programa genere un texto; el cual desaparecerá para siempre con solo volver a hacer clic sobre el enlace. El poema generado es un producto efímero que no se conservará si el lector no hace nada para que no se pierda. Un ejemplo en catalán de este tipo es el Generador de poemes catalans.[12] Otro ejemplo similar, en este caso en español, es La increíble máquina aforística,[13] de Ginés S. Cutillas, que reconoce su deuda con OULIPO, aunque advierte que ha modificado el algoritmo original de OULIPO para conseguir combinaciones más libres. El usuario participa mínimamente en la producción del aforismo: no solo pone en marcha el software, sino que debe introducir, tecleándolos, un nombre y un adjetivo (que

formarán parte del aforismo), y tiene la opción de incorporar a la memoria de la máquina el aforismo generado si le parece coherente e interesante; de manera que los aforismos producidos pueden conservarse e incluso votarse, lo que da lugar a una lista de aforismos preferidos por los usuarios. Otras propuestas más interactivas, son aquellas en que algunas palabras que aparecen en pantalla son vínculos hipertextuales que permiten la expansión y la modificación del poema, como en el proyecto Intermínims de navegació, de Ramón Dachs (1996).[14]

La otra vertiente de la poesía cibernética, que no es incompatible con la que hemos expuesto hasta ahora, es la que incorpora diversas textualidades, en la medida en que los avances tecnológicos han permitido una mayor sofisticación y la imbricación de diferentes lenguajes. Esta poesía cibernética hipermedia está muy emparentada con las artes visuales, la pintura, la escultura, el videoarte, el cine y la música, con una clara voluntad de manipulación textual, una hibridación genérica que la aproxima al arte conceptual. Como señala Campàs (2005), «el hipermedia extiende la noción de texto hipertextual al incluir información visual, sonora, animación y otras formas de información. El hipertexto, al posibilitar la conexión de un discurso verbal a imágenes, mapas, diagramas y sonido, expande la noción de texto más allá de lo que es meramente verbal». Entramos en el terreno de las textualidades multimodales, con poemas más o menos complejos que exigen un conocimiento de las herramientas de programación y que pueden admitir (esta es la tendencia más actual) la interactividad con el lector. Se trata de una escritura no secuencial, fragmentaria, con bifurcaciones, en la que el lector siempre tiene la última palabra, unas obras abiertas que hacen palpables los postulados de Derrida y de los posestructuralistas.

Los antecedentes de esta variedad de poesía cibernética se hallan en la poesía concreta y la poesía visual. La poesía concreta tiene un doble origen: Eugen Gomringer en Europa y, simultáneamente, el Grupo Noigandres en Brasil. En 1953, Gomringer emplea por primera vez el término poesía concreta. Los signos lingüísticos se materializan con diferentes tipografías, de forma que los poemas, además de ser leídos, deben ser vistos también como imágenes. El Grupo Noigandres fue fundado por Décio Pignatari y los hermanos de Campos, Augusto y Haroldo. En su manifiesto, «Plan Piloto para la poesía concreta» (1954), citan entre sus antecedentes Un coup de dés jamais n’abolira le hasard, de Stéphane Mallarmé (1914); The Cantos, de Ezra Pound (1925); Finnegan’s Wake, de James Joyce (1939), la poesía de E. E. Cummings y los calligrammes de Apollinaire (1918).

Los límites entre la poesía visual y la poesía concreta son difusos. Podríamos afirmar que en aquella los signos icónicos están más presentes, con una gran influencia de la pintura (especialmente, el cubismo y la técnica del collage), la fotografía y el diseño gráfico. En Cataluña destaca la obra de Joan Brossa, mundialmente conocida, que engloba poesía visual, poesía concreta y poesía objeto; también son importantes las aportaciones de Guillem Viladot, Josep Iglésias del Marquet y Manuel de Pedrolo. La obra de este último ha permanecido prácticamente desconocida hasta hace relativamente poco; actualmente, desde la Fundación Manuel de Pedrolo se está haciendo un gran esfuerzo para darla a conocer, debido a la importancia y originalidad de las más de trescientas obras que están catalogadas. En el ámbito español, es especialmente relevante el trabajo de Chema Madoz, muy vinculado a la fotografía.

La poesía visual también tiene sus raíces en los caligramas de Apollinaire, los cuales, a su vez, tienen una vastísima legión de antecedentes, que empiezan en siglo iii a.C. con los poetas Dosiadas, Teócrito y Símias de Rodas, y que continúan en la época romana (el ya citado Publilius Optatianus Porfirius y Decimus Maximus Ausonius, siglo iv), entre los antiguos cristianos (en el siglo vi, Venantius Fortunatus escribe poemas en forma de cruz, tradición que se continuará ininterrumpidamente), los judíos y los árabes (importancia de la caligrafía, acrósticos, jeroglíficos, etc.). También son interesantes los poemas figurativos de Rabelais incorporados a Gargantua et Pantagruel (así, «La dive bouteille», del quinto libro, 1564, presente en la edición de la obra completa de 1665) y los laberintos barrocos de Juan Caramuel (Metamétrica, 1663). Una vez más es evidente que, en literatura, toda innovación se reconoce en una tradición.

O Bouteille

Plaine toute
De misteres,
D'vne aureille
Ie t'escoute
Ne differes,
Et le mot proferes,
Auquel pend mon cœur.
En la tant diuine liqueur,
Baccus qui fut d'Inde vainqueur,
Tient toute verité enclose.
Vint ant diuin loin de toy est forclose
Toute mensonge, & toute cromperie.
En ioye soit l'Aire de Noach close,
Lequel de toy nous fist la temperie.
Somme le beau mot, ie t'en prie,
Qui me doit oster de misere.
Ainsi ne se perde vne goutte.
De toy, soit blanche ou soit vermeille.
O Bouteille
Plaine toute
De mystere.
D'vne aureille
Ie t'escoute
Ne differes.

La dive bouteille

La poesía cibernética multimodal

La poesía cibernética multimodal es un hipertexto que incorpora elementos semiológicos diversos (lenguaje escrito, lenguaje oral, vídeo, fotografía, animación, sonidos, música, etc.) y que puede, o no, ser interactivo. Impone un discurso no lineal, fragmentario, en el que el lector debe ser activo; debe recomponer, mediante una suerte de tanteo experimental, una unidad que continuamente se disgrega y se disemina. Este tipo de poesía irrumpe con fuerza sobre todo a partir de mediados años noventa. Joan Campàs (Campàs: 2005) analiza algunas de las producciones consideradas clásicas, como Dit&Gest[15] (2000), de Julien de Abrigeon; Story Problem[16] (2002), de Terri Ford y Erik Loyer; Poetic Dialogues[17] (2002), del venezolano residente en Nueva York Yucef Merhi, autor también del proyecto The Poetic Clock (2000-08), un reloj digital que transforma el tiempo en poesía; About the Other Animals[18] (2003), de Ariana-Sophia Karsonis; o Instant Memory[19] (2004), de Patricia Rydzok y Pedro Vitorino. En el ámbito de los poemas con formato de videojuego destaca el trabajo del argentino Daniel Benmergui, autor, entre otros, de Today I die[20] (2009). En suma, la producción actual de ciberpoesía es ingente. Existen sitios web especializados donde se puede experimentar con ella, como veremos a continuación.

Respecto al estado de la cuestión de la ciberpoesía en Cataluña, Lluis Calvo presenta su panorama en el número 285 de la Revista de Catalunya (Calvo, 2014). Existe una Asociación de Performers, Artistas y Poetas Asociados (La Papa), fundada en el año 1981, que ha promovido la edición de dos CD de ciberpoesía catalana y que organiza desde 2004 Cyberpoem, un acontecimiento de alcance internacional donde confluyen diversas poéticas digitales. La muerte, el mes de marzo de 2014, de Xavier Sabater, el polifacético poeta y promotor cultural que lideraba estas iniciativas, las ha dejado huérfanas y con un futuro incierto.[21] Por otro lado, existen sitios web en los que se pueden encontrar obras de los más variados estilos y procedencias, desde las de poetas digitales visuales a las de quienes elaboran propuestas multimodales interactivas. Los dos sitios más interesantes son el del grupo de investigación Hermeneia,[22] creado el año 1999 por Laura Borràs y del que forma parte otro de los grandes especialistas

catalanes en la materia, Joan-Elias Adell; y Epímone,[23] nacido en 2003 de la mano del programador y poeta Pedro Valdeolmillos y del poeta Lluis Calvo. Este último incorpora poetas de múltiples procedencias, pero solo citaremos algunas de las producciones de sus promotores: Insects,[24] de Valdeolmillos y Calvo; Tantderêves[25] y Caosflor,[26] de Valdeolmillos; y Nothing temps[27] e Isopoema,[28] de Lluís Calvo, que juega con la paciencia o la impaciencia del lector. Como poema multimodal interactivo es interesante Technatomy,[29] de Jason Nelson, poeta nacido en Estados Unidos, pero que actualmente reside en Australia. Finalmente, hay que mencionar el sitio web de Pelayo Méndez Flórez, Palabras digitales,[30] que pretende recoger obras que experimentan con la literatura electrónica: novela nube, ciberpoesía interactiva, realidad aumentada, etc.

En el siguiente cuadro puede verse la clasificación que proponemos para las distintas variedades de poesía electrónica o cibernética:

Poesia cibernética o electrónica

- Poesia digital
  - Discursiva
  - Visual
- Poesia cibernética
  - Poesia cibernètica textual
    - ♦Textual
    - ♦ Hipertextual
  - Poesia cibernètica multimodal
    - ♦No interactiva
    - ♦Interactiva

¿Por qué una propuesta didáctica con minificciones poéticas digitales?

La presencia de la ciberpoesía en nuestras aulas es escasa. Se puede introducir desde la vertiente receptiva, pero por ahora, excepto en los ciclos formativos especializados, la creación de poesía cibernética parece inviable tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria, porque requiere un software complejo (y a menudo caro) con el que ni docentes ni alumnos están familiarizados. No obstante, la producción de textos multimodales digitales sí es posible y las posibilidades didácticas de las tecnologías digitales en soportes 2.0 son innegables:

La negociación del texto con soporte informático comporta otra mirada sobre el lenguaje, una atención inhabitual a los signos, a sus valores sonoro y visual, de manera comparable al aprendizaje de una nueva lengua (Campàs, 2005).

El ámbito específico de las textualidades multimodales en soportes 2.0 permite desarrollar una amplia multiliteracy, de acuerdo con la innovación didáctica de las nuevas realidades tecnológicas, y se apoya en la interrelación de competencias que implica su uso (Leibrandt, 2012).

La construcción y la utilización de textos multimodales es también un proceso eficaz de alfabetización interdisciplinaria, porque es generado a partir de tecnologías de la información digital y de la integración de otras disciplinas, puesto que los textos multimodales se están convirtiendo en la norma (Walsh, 2006).

Nuestra propuesta va dirigida a niños y niñas de Educación Primaria. Se trata de

estudiantes del American School de Barcelona, de 2º, 3º, 4º y 5º, que participaban en una actividad de creación literaria los miércoles por la tarde, en sesiones de 90 minutos. El objetivo era producir vídeos digitales de animación en un proceso que englobara expresión oral, guionaje, dibujo, fotografía, edición, sonorización y creación de un blog. La edad de los participantes, de 7 a 10 años, nos condujo a tomar tres decisiones importantes:

Trabajar con grupos cooperativos de tres miembros.

Partir de producciones orales y escritas y, mediante el dibujo y la fotografía, llegar a los formatos digitales; con lo cual se implican un máximo número de destrezas, que progresan de las que los estudiantes dominan más a las más novedosas, donde el apoyo del docente debía ser muy importante. Se trata, pues, de promover una secuencia de actividades que vayan de lo oral, pasando por la destreza escrita y el dibujo, hasta llegar a las destrezas digitales (fotografía, montaje, sonorización, blog).

El género que se debía producir era un relato hiperbreve (los vídeos de animación durarían unos 30 o 40 segundos), muy fantasioso y con final sorprendente, de manera que, en realidad, lo que se produciría sería una minificción.

La elección de un género de base narrativa es debida al hecho de que la superestructura narrativa es la primera que dominan los niños (Schneuwly y Dolz, 1989), de manera que es la que producen con mayor facilidad; lo cual disminuye la carga cognitiva de la actividad. Además, para crear un guion gráfico, con escenarios y personajes, que después se pueda animar, es preferible partir de un relato que de un poema. De todos modos, esta elección no nos aleja, en mi opinión, del hecho poético. Analizando las complejas relaciones entre minificción y poesía hiperbreve (lo que podemos denominar «aforismos estéticos» –aforismos subjetivos, greguerías, aerolitos–), llegamos a la conclusión de que la minificción y algunos poemas hiperbreves como los mencionados comparten muchos rasgos distintivos (Sanahuja, 2015). Así,

Zavala (2007) entiende que las características de la cultura postmoderna son la intensificación de la metaficción, la recombinación irónica de varias tradiciones discursivas y la fragmentación hipotáctica, en la que el fragmento desplaza la totalidad; si a eso le añadimos la vocación hipertextual de la minificción (Lagmanovich, 2006), que también es propia de la poesía hiperbreve, nos encontramos de lleno con la hibridación genérica, tan definitoria de nuestro tiempos. Todo ello implica que una minificción como El dinosaurio, de Monterroso («Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí») y un aforismo estético de Carlos Edmundo de Ory (como, por ejemplo, «Yo veo molinos de viento en los gigantes» o «Caín te llama. ¿Le digo que no estás?») comparten todos los rasgos genéricos, hecho que no pasa inadvertido para Fernando Valls, que considera la minificción como un subgénero poético (Valls, 2010).

En suma, como los textos que producirán nuestros estudiantes serán hiperbreves, seguramente anafóricos y con muchas suspensiones y finales bruscos o sorprendentes (los resultados confirmarían esta hipótesis) e irán acompañados de imágenes, voz, sonidos y música (exactamente como en la poesía electrónica que hemos descrito), la minificción entra de lleno en el campo de lo poético, hasta el punto de que resulta imposible dilucidar si nos hallamos frente a minificciones digitales animadas o frente a poemas digitales minificcionales multimodales. Al fin y al cabo, cuando las barreras entre los géneros parecen abolidas, poco importa la etiqueta que les atribuyamos.

Desarrollo de la propuesta

El trabajo consta de 12 sesiones de 90 minutos cada una. El docente organiza a los estudiantes en grupos heterogéneos de tres (participaron 15 estudiantes: cinco grupos de tres; también hubo otro grupo, de cinco estudiantes, en el que el trabajo era individual. El aula contaba con un ordenador, una cámara digital por grupo, el ordenador del profesor y un proyector digital). Los objetivos son los siguientes:

Crear un vídeo de animación con la técnica stop motion, de unos 30 segundos de duración.

Producir relatos breves orales.

Escribir una minificción.

Dibujar viñetas con la historia, los escenarios y los personajes. Algunos personajes deben dibujarse en distintas posturas para conseguir la animación en el montaje.

Fotografiar a los personajes y los escenarios (de 100 a 150 fotografías) con vistas a una animación 2D sencilla (stop motion).

Montar el vídeo.

Escribir diálogos.

Grabar voces y sonidos.

Sonorizar el vídeo.

Crear un blog para alojar y compartir los vídeos producidos.

El docente entrega a los diferentes grupos una ficha con las instrucciones:

-

1. Inventad una historia corta y divertida. Pensad en los lugares, los personajes y

CARTOONS

Instructions

- 1

Make the story. You have to create a short and funny story and the characters that appear on it.

- 2

Draw the story board (like a comic), decide how many plans will you require and what will we see in each of them. Paint it.

- 3

Design your characters.

- 4

Make your characters and the scenery with cardboard, cutting and hooking each piece.

- 5

Let's take some pictures!

Ficha con las instrucciones

one day
there was a man who lived in a castle but it
a dinosaurs knocked it down the castle left a
hole that led to a yard but a cat caught him
and took him to the sea the cat threw the
man but a shark ate him.

Borrador de la minificción

the man and the castle by Nico Rodriguez
an

Love my castle
-a LaLa

ahoh a rino is coming
he is going to destroy my castle
ahah I am falling

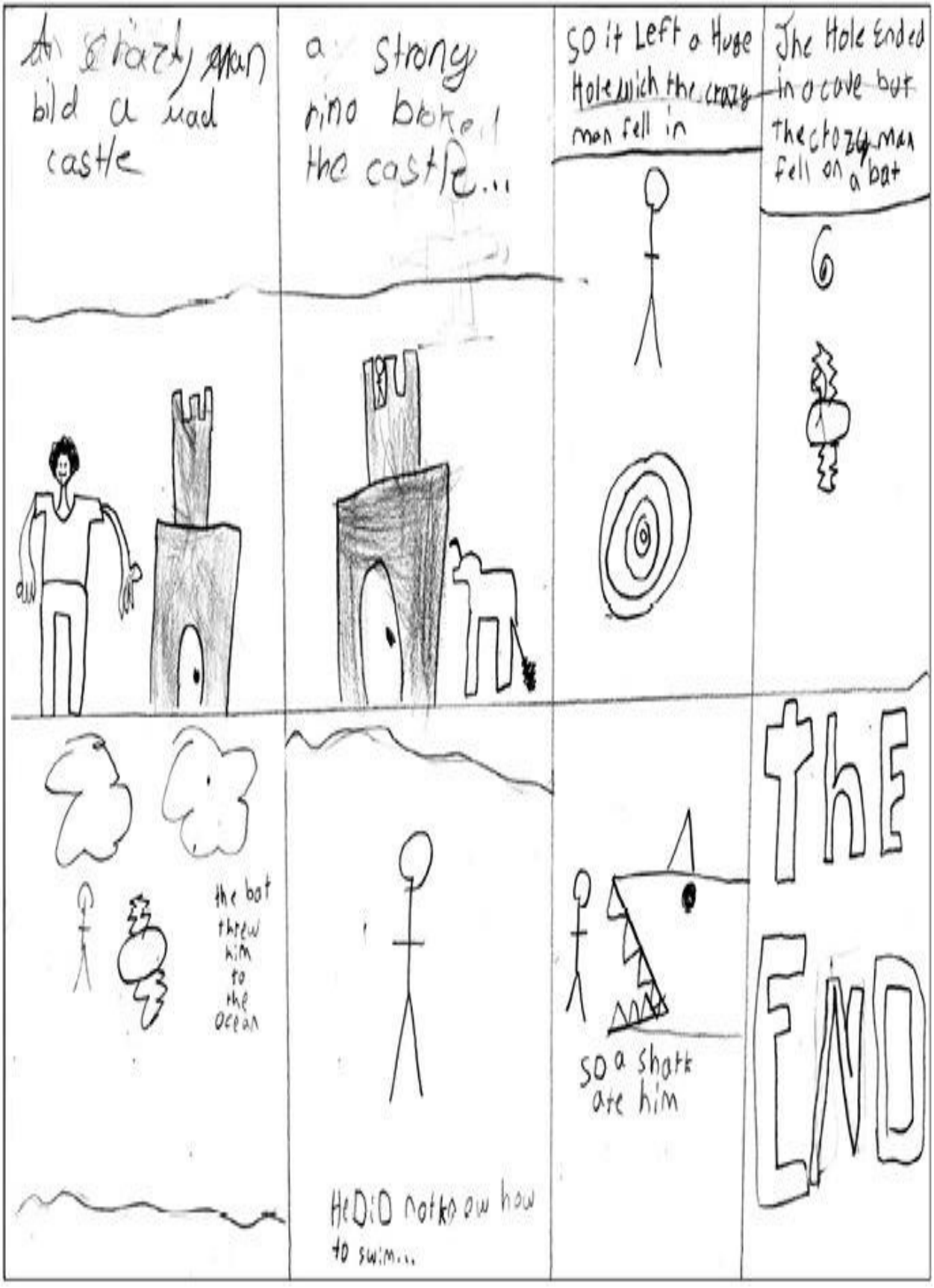
woop a bat caught me

yoooo who
noooo he is droping me to the ocean

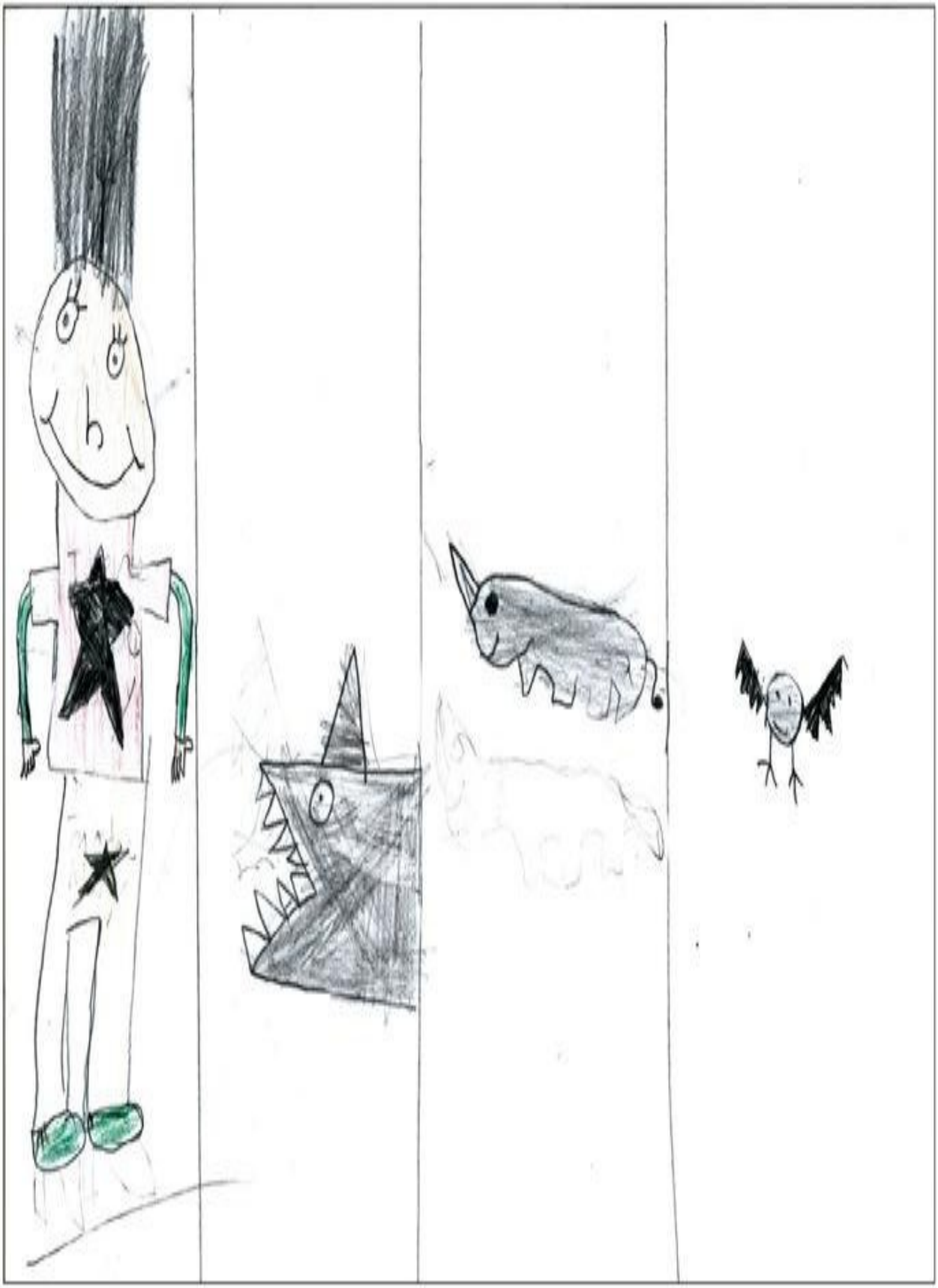
nooo a shark

the end

Escritura de los diálogos


An crazy man bild a mad castle
a strong rino broke the castle...
so it Left a Huge Hole wich the crazy man fell in
The Hole Ended in a cave but the crazy man fell on a bat
the bat threw him to the ocean
HeDiD not know how to swim...
so a shark ate him
THE END

Maqueta de las viñetas con el texto incorporado



Diseño de los personajes

Done
THE END

Personajes y escenarios en cartulina

Cuando todas estas tareas se han realizado, se procede al montaje del vídeo con el programa Final Cut (se puede emplear también el Movie Maker o el iMovie). Cuando el vídeo está montado con los créditos correspondientes (lo hace el docente con la ayuda de los miembros de cada grupo), se visiona y se decide qué diálogos, sonidos o música se añadirán. A continuación se escriben los diálogos, los niños los leen en voz alta y se graban. Una vez grabados, se incorporan al montaje diálogos y sonidos. Finalmente, el docente crea un blog ante el grupo clase y muestra el procedimiento a través de un proyector; después, cada grupo de trabajo cuelga en él su vídeo.[31]

Referencias bibliográficas

Adell, J. E. (2004). «Poéticas electrónicas: una aproximación al estudio semiótico de la e-poesía». En: Muro Munilla, M. A. (coord.). Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica. Logroño: Universidad de La Rioja, Fundación San Millán de la Cogolla.

Arbonés, C. et al. (2015). «Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación». En: De Amo, J. M.; Cleger, O.; Mendoza, A. (eds.). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital. (pp. 97-120). Barcelona: Octaedro.

Arenes, C.; Bordons, G. (s/f). Precedents de les avantguardes: la modernitat. Barcelona: UOC. Disponible en: <http://www.pocio.cat/membres/GloriaBordons/arxius/precedentsimodernitat.doc Consultado en julio de 2014.

Calvo, L. (2014). «La tecnologia del poema. La ciberpoesia i els nous llenguatges». Revista de Catalunya, 285: 9-20.

Campàs, J. (2005). Escriptures hipertextuals. Barcelona: UOC Disponible en: <http://cv.uoc.edu/~04_999_01_u07/Hipertextualitatsdigitals.pdf>. Consultado en mayo de 2014.

Lagmanovich, David (2006). El microrrelato. Teoría e historia. Palencia: Menoscuarto.

Leibarandt, I. (2012). «De la competencia alfabética a la competencia hipertextual». En: Mendoza, A.; De Amo, J. M. (coords.). Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora. Leer hipertextos. Almería: Universidad de Almería.

Masgrau, M. (2012). Sobre poesia visual: aprenent a llegir davant les línies (tesis doctoral). En: <www.tdx.cat/bitstream/10803/96877/5/tmmj.pdf>. Consultado en junio de 2014.

Puig, E. (2008). L’atzar en els medis digitals. Una aproximació al Computer-Art. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Sanahuja, E. (2015). «Poesía, minificción e hipertextualidad en los aerolitos de Carlos Edmundo de Ory: una experiencia en Bachillerato». En: Cleger, O.; De Amo, J. M. (eds.). La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula. ICE de la Universitat de Barcelona.

Schneuwly, B.; Dolz, J. (1989). «La planification langagière chez l’enfant». Revue suisse de Psycologie pure et appliquée, 46: 55-64.

Valls, F. (2008). Soplando vidrio y otros estudios sobre el microrrelato español. Madrid: Páginas de Espuma.

— (2010). «Breve entrevista a Fernando Valls». Internacional Microcuentista. Revista de microrrelatos y otras brevedades. Disponible en: <http://revistamicrorrelatos.blogspot.com.es/2010_10_01_archive.html>. Consultado en agosto de 2014.

Zavala, L. (2007). «De la teoría literaria a la minificción postmoderna». Ciencias Sociais Unisinos, 43 (1): 86-96.

— (2011). Minificción contemporánea. La ficción ultracorta y la literatura posmoderna. Universidad Autónoma de Guanajuato. Disponible en: <http://www.laurozavala.info/attachments/Notas_Minificcin.pdf>. Consultado en julio de 2014.

12. <http://www.elforat.net/generadors/poemes>.
13. <http://www.laincreiblemaquinaaforistica.com>.
14. <http://www.hermeneia.net/interminims>.
15. <http://tapin.free.fr/animations/colon.swf>.
16. <http://www.bornmagazine.org/projects/storyproblem/sproblem.html>.
17. <http://www.turbulence.org/Works/yucef/index3.html>.
18. <http://www.bornmagazine.org/projects/otheranimals/poem.html>.
19. <http://www.panoplie.org/instant>.
20. <http://www.ludomancy.com/games/today.php?lang=sp>.
21. Actualmente el dominio <http://www.cyberpoem.com> está en venta.
22. <http://www.hermeneia.net>.
23. <http://www.Epimone.net>.
24. <http://www.epimone.net/pieces/insects/index.html>.
25. <http://www.epimone.net/pieces/tantdereves/index.html>.
26. <http://www.epimone.net/pieces/caosflorcat/index.html>.
27. <http://www.epimone.net/pieces/nothingtemps/index.html>.
28. <http://www.epimone.net/pieces/isopoema/index.html>.
29. <http://www.epimone.net/pieces/techna/index.html>.
30. <http://www.palabrasdigitales.com>.
31. Algunos de los vídeos producidos se pueden ver en:

• <https://www.youtube.com/watch?v=RVFJRp_VOTE&feature=youtu.be> (The man and the castle).

• <https://www.youtube.com/watch?v=TVovNeBdEd8&feature=youtu.be> (The ant steper).

• <https://www.youtube.com/watch?v=NHZ82ttNADY&feature=youtu.be> (The Alien that tries to invade the earth).

• <https://www.youtube.com/watch?v=AJ-ncrA0pmo&feature=youtu.be> (The score).

3 Un paseo por la leyenda apócrifa

Margarida Prats

Joan Marc Ramos

Universitat de Barcelona

Un territori és «nostre» perquè l'hem fet nostre, perquè l'hem marcat amb senyals en les quals ens reconeixem, perquè amb el pas del temps, de les narracions, de les construccions, de la creació de paisatges urbans o agraris, li hem donat un «caràcter», una especificitat o diferència, on els seus ocupants ens reconeixem.

Mira (2011)

Las actividades de síntesis: una oportunidad de aprendizaje

La «Ruta de las leyendas apócrifas de Premià de Mar» es una propuesta didáctica que se inscribe en un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y la literatura, centrado en el desarrollo de las habilidades orales, escritas y multimodales, cuyo propósito es devolver al entorno geográfico del alumnado una parte de lo que el territorio le ha dado. A partir de una reflexión sobre lo que puede ser una organización de la clase de lengua y la literatura a través de secuencias de aprendizaje comunicativo y de la importancia de las rutas literarias, se presenta una experiencia contextualizada en un grupo de alumnos/as de 2º de ESO de Premià de Mar, que, sin embargo, puede ser transferible a otros entornos educativos. Muchas de las propuestas didácticas que aparecen en revistas especializadas empiezan subrayando que surgen al margen del libro de texto, por lo que otorgan, de esta manera, un valor añadido a las actividades que se plantean. En nuestro caso, el «Llegendari apòcrif de Premià de Mar»[32] nace como culminación de la unidad didáctica que el libro de texto[33] dedica al género literario de la leyenda.

Se ha discutido ampliamente el modelo de unidad didáctica que se debería implantar en las clases de lengua y literatura (véase Ambròs, et al., 2011) y de la distancia entre los objetivos comunicativos que reclaman los documentos curriculares y los centros de interés que emanan de algunos materiales didácticos. Aunque no es este el espacio para profundizar en el tema, el gran reto para construir unidades didácticas que participen a la vez de un enfoque comunicativo y que atiendan al estudio del sistema lingüístico y de la educación literaria es movilizar en actividades comunicativas aquellos aspectos de léxico, ortografía, gramática, gramática textual o lenguaje literario que se hayan desarrollado a lo largo de la secuencia de aprendizaje. A nuestro parecer, el diseño de actividades de síntesis que recontextualicen los aprendizajes de una serie de sesiones relacionadas se ofrece como una gran oportunidad de superar esta dicotomía entre actividades centradas en el sistema lingüístico y actividades centradas en la comunicación.

Llegendari apòcrif de Premià de Mar

Cerca en aquest lloc

Navegació

- Presentació del llegendari
  - Ruta global
  - Activitat de millora del text
- Llegendari an ESO A
  - El fanalet de Premià
  - El nen del temps
  - Els gegants i els capgrossos
  - Els peixos de la plaça
  - Joan Marc, el gracios
  - La llegenda d'en Joan Nasvermell
  - La pintora Galí
- Llegendari an ESO B
  - 10 de juliol
  - El ball de bastons
  - El Doctor Ferran
  - El gat borni
  - El nen salvador
  - Invasió pirata
  - L'esperança dels nens pobres

Presentació del llegendari

Aquest espai digital és fruit del treball dels alumnes de 2n d'ESO de l'INS Premià de Mar al llarg del curs 2013-2014.

Un llegendari és un conjunt de llegendes. Aquest gènere textual es caracteritza per ser un conjunt de textos que han passat de generació en generació i que han esdevingut tradicionals. També sol explicar festes, elements del paisatge, símbols de les diferents contrades d'una manera literària. Les llegendes, per tant, presenten uns fets ficticis amb unes petites dosis de realitat.

El nostre llegendari és apòcrif perquè l'hem inventat de dalt a baix. La idea ens la va oferir la companya Mercè Font, que ens va fer perdre la por a inventar aquesta mena de textos.

Això sí, seguint la filosofia del Projecte Eines, aquest llegendari suposa la síntesi de tot el que s'ha après de les llegendes i, per tant, la redacció dels textos tenia unes condicions obligatòries:

- *Una dimensió d'unes 400 paraules.*

A lo largo del artículo, mostraremos las relaciones entre estas dos vertientes imprescindibles en la formación de nuestro alumnado; pero antes de entrar en el detalle, quisiéramos destacar algunas virtudes más de las actividades de síntesis en el área de Lengua:

Suponen un reto comunicativo para el alumnado, que no solo debe dar cuenta de lo que ha aprendido, sino que lo tiene que movilizar ya sea escribiendo un texto, creando un archivo audiovisual, defendiendo oralmente una postura, comentando una obra… Este reto comunicativo, que en nuestro caso está vinculado a un género literario, da sentido a la actividad, puesto que la contextualiza: escribiremos una leyenda apócrifa para crear una ruta literaria en nuestra población y experimentarla.

Fomentan la difusión de lo que se realiza en el centro educativo. A todos los padres nos maravilla entrar en las clases de nuestros hijos porque están empapeladas de imágenes, de producciones de los niños, de mil y una fuentes de información. Curiosamente, las familias cada vez saben menos de lo que pasa en las aulas, y muchos de los textos que escriben los alumnos tienen un único destinatario: «el profesor de turno». Esta aberración comunicativa puede ser superada si se piensa en la forma de difundir estas producciones más allá de los límites de la relación alumno-profesor. Las nuevas tecnologías –en este caso, una página web– permiten una ampliación del destinatario potencial del trabajo del alumnado.

Permiten una relación con el territorio, con la gente y con el espacio próximo donde habita el alumno. En un mundo de información global hay muchos trabajos que han perdido efectividad didáctica: solicitar al alumnado redactar una biografía de un personaje que aparezca en Wikipedia es menos efectivo que ayudarle a componer la biografía de algún personaje de su población que tenga cosas que contar. En nuestro caso, imaginar leyendas que puedan relacionarse con monumentos, accidentes geográficos o tradiciones de nuestro entorno contribuye a la construcción de una cultura «popular», imprescindible en estos tiempos de globalización.

Enriquecen la evaluación y las posibilidades de desarrollo de las competencias del alumnado. Aunque los exámenes resulten una buena fuente de información para la evaluación del alumnado, algunas veces adolecen de limitar sus posibilidades de lucimiento. La calificación máxima de un examen es el 10: responder correctamente a todo lo que se plantea. Un examen comunicativo siempre ofrecerá más margen de progreso que un control tipo test. Sin embargo, las actividades de síntesis no establecen un máximo al desarrollo del alumnado, que siempre puede revisar y recrear su producción, independientemente de la calificación. Aceptando que evaluar estos productos a través de descriptores (por ejemplo, rúbricas) puede ser un poco más laborioso, resulta innegable que ofrecen al profesorado la posibilidad de observar muchos más matices en las realizaciones del alumnado.

Por una didáctica de las rutas literarias

El objetivo de las rutas literarias es dar a conocer el legado de un autor colocando la literatura y su paisaje al servicio del lector. Además de conocer los aspectos biográficos y leer fragmentos de la obra del autor, invitamos al visitante a contemplar el paisaje y descubrir los espacios donde vivió o que inspiraron su obra (Soldevila, 2010). La participación en rutas literarias favorece, pues, una nueva mirada al paisaje y un nuevo acercamiento a los textos literarios. En dichas rutas, aunque se pueda aludir a varios ámbitos culturales, se prima el de la literatura en la elección de lugares de los itinerarios y en la selección de textos para leer en cada uno de los puntos escogidos.

Las rutas literarias constituyen un eficaz instrumento en el proceso de educación literaria y han sido utilizadas en experiencias educativas, especialmente con alumnado de secundaria (Soldevila, 2013), en las que se ha vinculado la didáctica de la lengua con el territorio. La opción de introducir las rutas como instrumento educativo requiere un profesorado dispuesto a introducir nuevas maneras de participar en los actos didácticos, en el aprendizaje.

En los últimos años han proliferado las ofertas de instituciones culturales de esta tipología de rutas para público plural, dentro del cual tiene un protagonismo importante el público escolar. Consideramos interesante tener en cuenta que si nos adentramos en el uso de las rutas literarias como instrumento didáctico, debemos poner énfasis en la participación del alumnado en el proceso de planificación, ejecución y valoración de la ruta. Ahí encontramos una diferencia fundamental respecto a las rutas turísticas, o a las ofertas de rutas culturales que ofrecen varias instituciones. En dichas ofertas, los asistentes se limitan a escuchar las informaciones, facilitadas por los guías, y, en algunas ocasiones, a gozar de las declamaciones de teatralizaciones de textos a cargo de actores. En cambio, en las rutas literarias planificadas para estudiantes, estos deben asumir un protagonismo muy importante en el proceso de preparación y ejecución de la ruta. Dicha implicación sería la base de la motivación de los alumnos (Bordons, 2013).

Además del protagonismo del alumnado, la utilización de rutas literarias ofrece otras ventajas pedagógicas. Veamos algunas de ellas:

Son un instrumento muy adecuado para practicar las habilidades comunicativas y multimodales en contextos significativos: lugares relacionados con la vida u obra de escritores.

Facilitan un aprendizaje que, siguiendo las orientaciones de muchos movimientos de renovación pedagógica, rompe con la monotonía de las aulas e invita a relacionar el paisaje con la literatura (Bataller, 2013).

Contribuyen a la construcción de conocimiento significativo, puesto que favorecen la interrelación de campos de conocimiento y la participación activa de alumnos y alumnas en el acto de aprender.

Facilitan un nuevo acercamiento al papel del paisaje dentro de la literatura, ya que pasa de ser mero marco decorativo de las acciones a auténtico protagonista o coprotagonista, lo cual favorece la interrelación con el conocimiento de la naturaleza y de la sociedad del entorno del alumnado o de los lugares dónde se realicen las rutas.

Favorecen el uso de las TIC tanto en la fase preliminar de la ruta –con la búsqueda de información contextual de los puntos del itinerario– como en la fase posterior a la ruta, con sus aportaciones multimodales en la difusión de la experiencia.

Contribuyen a trabajar colaborativamente, puesto que cada grupo de alumnos debe asumir la responsabilidad de preparar juntos la presentación de los textos y la parte que se le asigne en el documento de difusión –web, blog, multimedia, etc.

También pueden ser un medio muy eficaz en el campo de las actividades de síntesis de unidades o secuencias didácticas, porque, como hemos visto, ofrecen marcos de actuación para ejercitar habilidades lingüísticas (comprensión lectora, lectura en voz alta, recitaciones) y multimodales.

En la mayor parte de propuestas educativas de rutas literarias se parte de «lugares literarios» que permiten vinculaciones biográficas y/o culturales con escritores o con fragmentos de sus creaciones. Sin embargo, también se pueden asociar paisajes naturales o urbanos con corpus literarios; dicho de otra manera, los docentes podemos «literaturizar» (Bordons, 2011) territorios neutros y marcarlos con vinculaciones literarias. Así, los docentes podemos crear modelos de rutas literarias, a partir de la vinculación de elementos del paisaje, con una selección de textos que favorezca un acercamiento diacrónico y multicultural, sobre un motivo o tema literario en varias lenguas del currículum escolar. A modo de ejemplo, véase la propuesta sobre una ruta literaria centrada en las esculturas, relieves y ornamentos en forma de dragón situados en calles y casas de Barcelona (Díaz-Plaja y Prats, 2013), y la experiencia realizada con alumnado de Secundaria (Díaz-Plaja, Prats y Ramos, 2014),[34] en la que se implementó dicha propuesta con alumnado de 1º de ESO con el objetivo de desarrollar diversas habilidades (escritas, orales, producción y expresión) y destrezas intelectuales (comparar, contrastar, analizar, crear) a fin de conseguir un mejor desarrollo de la competencias de recepción y de producción.

La propuesta de ruta que presentamos supone un nuevo paso en el protagonismo de los alumnos en la preparación y difusión de la experiencia, puesto que deben escoger los lugares del itinerario a partir de su entorno, tienen que crear los textos que se leerán el día de la ejecución de la ruta y deben asumir la responsabilidad de difundir en internet, concretamente en una web, sus creaciones literarias acompañadas de ilustraciones.

Además, esta propuesta de trabajo contribuye a la integración de los alumnos a su entorno más inmediato, puesto que les incita a una nueva mirada del paisaje, a «inventar» una nueva historia. Como se ha señalado (Mira, 2011), existe una vinculación muy estrecha entre territorio y señales en las que se reconocen sus habitantes.

Este modelo de ruta literaria, además de favorecer el trabajo cooperativo –la mayor parte de las actividades se realizan en grupo reducido–, contempla la creación artística y contribuye a aumentar la transversalidad educativa.

Secuencia didáctica

Aunque todo lo dicho hasta el momento justifica ampliamente la propuesta que presentamos, quisiéramos insistir en el profundo poder que ostenta la leyenda como género literario para convertirse en el enlace perfecto entre el territorio y los aprendizajes comunicativos del alumnado.

La leyenda es un género narrativo que nace de la manipulación de la historia, supone «una mentira a medias» que explica literariamente unos hechos que no ocurrieron exactamente como nos los cuenta, pero que emanan un cariz de verosimilitud. Esos sucesos, encarnados muy frecuentemente por personajes históricos, construyen un ideario colectivo acerca de un paisaje, de una población, de un templo…, y nos ayudan a construir nuestra identidad en la comunidad. Se trata de una combinación perfecta entre realidad e idealización de la realidad, que encandila a jóvenes y a adultos hasta el punto de preferirlas a la propia historia. Esa capacidad de manipular los hechos para adaptarlos a las intenciones de los inventores de leyendas es perfectamente transferible a nuestros aprendices, que deben aprender a buscar narraciones que expliquen literariamente su entorno. Las consideramos «apócrifas» por el hecho de que no tienen recorrido en el ideario colectivo de la población, aunque realmente sean tan fingidas como las leyendas que nos ha legado la tradición. Con la leyenda, por lo tanto, el alumno puede situarse en el papel de aquel escritor que manipuló unos hechos con unas determinadas intenciones y así entender el poder que ostentan los dueños de nuestras tradiciones.

Objetivos centrales

En general somos partidarios de atribuir a cada secuencia didáctica un reducido número de objetivos centrales. Teniendo en cuenta que cualquier enseñanza que participe de un enfoque comunicativo activa objetivos de índole muy diversa, creemos que solamente se deben explicitar aquellos que estructuran la secuencia didáctica. Al terminar la SD, el alumnado debería ser capaz de:

Escribir de manera colaborativa una leyenda que narre de manera literaria alguno de los elementos que conforman el paisaje de su población siguiendo los requisitos estructurales del género.

Utilizar las nuevas tecnologías para difundir su producción participando en la creación y el diseño de una página web de referencia de las leyendas apócrifas en una concepción multimodal del texto.

Participar activa y adecuadamente en la implementación de una ruta literaria por la población con sus compañeros y, si es posible, con sus familiares.

Contenidos específicos

Conocimiento y aplicación de las características textuales propias del género narrativo de la leyenda: la intención narrativa, la estructura del texto, los tiempos verbales que le son propios, los tratamientos de cortesía entre los personajes…

Uso de las tecnologías digitales con finalidades educativas: el procesador de textos, la página web, el diccionario de sinónimos, la edición de imágenes, la grabación y la inserción de textos, la geolocalización.

Proceso de producción, revisión y densificación de textos multimodales.

Aceptación de la responsabilidad de trabajar en un proyecto colectivo en el que el resultado final depende de la implicación de cada uno de los miembros.

Nivel recomendado

Esta secuencia didáctica ha sido experimentada en diversos grupos de alumnos de 2º de la ESO, atendiendo a la programación específica del centro educativo INS Premià de Mar. Sin embargo, parece posible aplicarla a otros niveles de la Educación Secundaria con las adaptaciones que se estimen pertinentes.

Indicaciones metodológicas

Como se observará en la secuencia de actividades, partimos de un eclecticismo didáctico fruto de la concepción de las secuencias didácticas comunicativas en el área de Lengua en tres momentos: contextualización, descontextualización, recontextualización. (Ambròs et al. 2011) En síntesis, la fase de contextualización plantea una serie de actividades que acercan de una manera práctica e inductiva el género discursivo objeto de aprendizaje al alumnado. En este momento, el profesorado tiene un papel de acompañamiento y de fomentar el cuestionamiento por parte de los alumnos, a la vez que va reconduciendo las posibles dudas que surjan. En la fase de descontextualización, el profesorado debe atacar los distintos retos de aprendizaje que son necesarios para la actividad final desde la metodología que le parezca más adecuada. De esta manera, puede ser útil una explicación magistral para transmitir ordenadamente unos determinados contenidos, o el trabajo sistemático sobre aspectos del código lingüístico que son imprescindibles en ese género discursivo, así como cualquier otra metodología. Finalmente, en la fase de recontextualización, el alumnado debe superar un reto comunicativo, la actividad de síntesis, en el que converjan los aprendizajes fundamentales de la unidad. En consecuencia, el profesorado será el máximo responsable de desarrollar una u otra metodología en cada uno de los momentos del proceso.

Secuencia de actividades

Fase
Contextualización
Descontextualización
Trabajo sistemático de los elementos textuales clave: Estructura textual. Los tiem
Recontextualización
Densificación de la leyenda y geolocalización.
Realización de la ruta.
Mejoras hipertextuales.

Actividad de contextualización: de la historia a la leyenda

Como en cualquier otra secuencia didáctica, el profesorado comunica al alumnado los objetivos centrales de la unidad para que los escriba en su cuaderno. En este caso, se debería hacer hincapié en la actividad de la ruta literaria. En nuestro caso fue fácil porque esta misma promoción había participado en la ruta «Els dracs de Barcelona», por lo que rápidamente comprendieron de qué se trataba. A continuación se debe seleccionar o diseñar alguna actividad dirigida a relacionar el género discursivo que se convertirá en el eje de la secuencia didáctica con las experiencias vitales de alumnos y alumnas. Teniendo en cuenta que el manual de los alumnos contiene una actividad con este objeto, se llevó a cabo con ellos. Concretamente, se trata de una actividad que relaciona una canción con el famoso bandolero catalán Serrallonga. No obstante, cada contexto permitirá encontrar las leyendas que les ayuden a acercarse al género.

Aproximación al género literario de la leyenda

Uno de los elementos imprescindibles en cualquier enfoque de la formación literaria es entender que el alumnado debe ser consciente de la importancia de la cultura general y de los referentes literarios, en particular, a la hora de comprender e interpretar textos. En este sentido, los saberes factuales resultan imprescindibles para poder pasar a formar parte de una tradición cultural. Por muy innovadoras que puedan ser las producciones de los discentes, siempre deben partir del conocimiento que emana de la tradición. En consecuencia, antes de iniciar la escritura de textos, resulta imprescindible una modalización basada en buenos ejemplos y la transmisión o descubrimiento de las características textuales fundamentales del corpus en cuestión. A tal efecto, la lectura de una selección de leyendas debe contribuir al enriquecimiento del intertexto lector del alumnado, a la densificación de su cultura general y, simultáneamente, a la observación de los rasgos textuales que le son propios. En este sentido, entre las actividades de «comprensión lectora» deben situarse actividades que centren la atención del alumnado en estas características propias del género. En el caso de la leyenda, podemos citar:

el origen histórico de los personajes,

la tergiversación de los hechos,

el tratamiento de cortesía entre los personajes,

la estructura narrativa del texto,

el uso de determinados conectores temporales,

la función de estos textos en la sociedad,

el tipo de narrador predominante.

En función de la capacidad de abstracción del alumnado, se deberán reforzar todas estas observaciones con exposiciones por parte del profesorado, con elaboración de esquemas por parte del alumnado, etc.

Trabajo sistemático de los elementos textuales clave

Como se ha apuntado en el primer apartado de esta propuesta, uno de los retos de los enfoques comunicativos de la enseñanza de la lengua es incorporar con sentido los progresos en el conocimiento del sistema lingüístico y la reflexión metalingüística. Para ello debemos contemplar algunos momentos dentro de las secuencias didácticas en los que el alumnado se ejercite de forma sistemática sobre aquellos aspectos que el profesorado estime adecuados. Teniendo en cuenta que estas actividades se encuentran en el manual utilizado en clase, ejemplificaremos este apartado con fragmentos del Llegendari apòcrif de Premià de Mar.

El alumnado debe entender que las leyendas suelen presentar una estructura temporal en tres momentos diferenciados, que ilustramos con el trabajo «La llegenda del ball de bastons»:

1. Una explicación en presente de una tradición o lugar emblemático.

Actualment, al poble de Premià de Mar, sabeu que hi ha una tradició, que és fer balls de bastons. Aquest va ser el seu origen.

2. Una narración en pasado de los hechos que dieron origen a dicha tradición.

Fa un centenar d’anys, en aquest petit poble, hi havia un home molt adinerat, el propietari de la masia Can Ribas. Aquest home, en Manel, tenia una filla, anomenada Joana. Aquesta dama, procedent d’una família amb bona reputació, tenia molts candidats, que al seu pare agradaven bastant com a gendres, però el cor de la Joana estava ocupat per un altre xicot i no estava inclòs en els pretendents que tenia que elegir. En Manel va presentar els futurs gendres a la

seva estimada filla. La Joana no estava molt alegre amb el seu suggeriment, ja que sabia que algun d'aquells xicots acabaria anant amb ella a l'altar. […]

3. Una vuelta al presente que relacione los hechos con la tradición.

Avui en dia se celebra un ball de bastons cada 26 de juny a la masia Can Ribas per recordar aquest acte d'amor en honor a la Joana i en Pau, que va fer existent el ball de bastons des de aquest dia a Premià de Mar. Va ser un fet important anteriorment per a la història del nostre poble.

El alumnado debe dominar los tratamientos de cortesía, el uso de usted y el vos, muy frecuente en las leyendas en catalán. Estos tratamientos no solo afectan a los pronombres, sino a los tiempos verbales y a algunos determinantes. Para ello, obligaremos al alumnado a introducir diálogos en las leyendas, como este de «La platja sense sorra»:

–Bon dia tingueu –va dir en Martí.

–Bon dia per vós, ja s'ha acabat la sorra i tinc molta gana.

–Doncs jo us venia a dir que paréssiu de cruspir-vos-la, sisplau, perquè els ciutadans de Premià començarem la temporada de platja, i ens agradaria poder-nos remullar sense que ens molestéssiu.

–Ja us ho he dit, jo m'alimento d'aquesta sorra.

–Ja, però jo la necessito a les vacances d'estiu.

El alumnado debe saber combinar los distintos tiempos verbales del pasado. En concreto, en lengua catalana existen dos tiempos verbales de valor equivalente al

pretérito perfecto simple: el «pretèrit perfet simple» con un valor más literario en la mayoría de zonas catalanohablantes y el «pretèrit perfet perifràstic», de uso común en la lengua oral y en los textos de los alumnos. Para dotar al texto de un tono literario, se fomenta que en las leyendas se combinen ambos tiempos verbales, como observamos en «El poble pescador»:

Tota la gent, pensant que era una bona idea, el va seguir. Però tothom va començar a notar que ells no treien ni mica de benefici i que en Bartomeu s'estava fent ric amb el món del comerç.

Un jove anomenat Antoni fou el que tingué la gran idea d'agrupar-se tots els pescadors de Premià de Mar i fer una «mini revolta» contra en Bartomeu.

Els pescadors van estar tots d'acord amb l'Antoni i van començar a pensar què podien fer.

Un altra vegada fou l'Antoni el que tingué la brillant idea de robar-li tota la riquesa que havia estat guanyant…

El trabajo sistemático sobre estos aspectos lingüísticos debe contribuir a la mejora de los productos finales creados por el alumnado.

Escritura de la leyenda

Para conseguir que las producciones de alumnos y alumnas movilicen los aspectos estudiados del género discursivo en cuestión es necesario que las instrucciones de escritura sean ricas en restricciones y en detalles. Se trata, en definitiva, de que compongan un texto condicionados por los objetivos de la secuencia didáctica, de manera que sea ostensiblemente más denso que el que hubieran escrito sin el trabajo previo realizado.

En nuestro caso, la consigna de escritura era:

-

Escribid una leyenda que cumpla las condiciones siguientes: a) Tendrá una dim

Teniendo en cuenta que los alumnos sabían con antelación que deberían escribir este texto, es posible que algunos ya hubieran pensado un poco su contenido. Sin embargo, en nuestro contexto suele ser útil:

Dedicar una parte de una sesión de clase para que las parejas de trabajo acaben de elaborar la planificación del texto: concretar qué elemento del territorio se «literaturizará», imaginar la tradición que se genera a partir de los hechos, pensar qué personajes intervendrán, organizar los sucesos… Hemos observado en nuestras aulas y leído en algunos estudios (Busquets, 2009) que la planificación de los textos literarios es una parte del proceso de escritura personal que cada uno lleva a cabo con técnicas diferentes. Algunos prefieren escribir un borrador; otros, hacer esquemas… En consecuencia, lo que nos parece determinante es dedicar este espacio de clase a la reflexión previa a la escritura, respetando los procesos individuales pero ofreciendo un espacio de interacción entre los miembros del grupo[35] y entre ellos y el profesor.

Exigir la primera versión del texto en formato papel para poder marcar todos los elementos que no funcionan, ya sea en el discursivo, ya sea en la corrección. Corregir en soporte digital a alumnos de 2º de ESO suele ser agotador, por lo que optamos por una primera revisión en papel y, a posteriori, ligeras indicaciones en el digital.

La redacción marcada por el profesor se entrega al alumnado en el aula de informática, de manera que deben «pasarla a limpio» en la página web que se ha creado para cada grupo de trabajo. Se les advierte que pueden cambiar todo lo que les parezca oportuno del texto, no solamente lo que ha indicado el profesor. En esta primera reescritura se generan muchos momentos formativos de discusión ortográfica y textual en las parejas de trabajo, potenciadas por el convencimiento de que su trabajo será público y aparecerá en la web.

Densificación de la leyenda

A lo largo de los años hemos observado las dificultades del alumnado para reescribir y, sobre todo, para mejorar aspectos tan cruciales como el léxico. Para acostumbrarles a esta práctica, se diseñó la «actividad de mejora del texto» que se realizó completamente en soporte digital, una vez los alumnos ya habían transcrito la segunda versión de su escrito. La instrucción de la actividad de mejora aparece en la misma página web y consiste en lo siguiente:

-

> En este momento disponéis de vuestra leyenda apócrifa con las anotaciones de v

-

Geolocalización

Mientras cada grupo va conformando los textos finales, se puede pasar a geolocalizarlos en el punto exacto donde deben ser leídos. Se trata de elaborar un mapa de Google,[36] por ejemplo, situando cada uno de los puntos de lectura y enlazando los textos correspondientes. Aunque la operación informática no es de gran dificultad, podemos optar por realizarla nosotros mismos convocando a cada grupo de trabajo unos minutos en el ordenador que opera con el mapa. Una vez dispuestos los puntos, se elabora el itinerario que se estime más cómodo y ya puede programarse la ruta literaria.

La realización de la ruta

Consecuentes con la importancia que otorgamos a las actividades de síntesis, se comunicó a las familias la realización de la salida y se les invitó a asistir. El paseo literario puede tener un carácter lúdico, pero siempre va asociado a unas evidencias de evaluación. En nuestro caso, se centró la atención en la oralización de la leyenda, e insistimos en las dificultades que tiene leer en voz alta en público en espacios abiertos. Se rogó a cada grupo de lectores que buscara un rincón adecuado para que la lectura fuera más exitosa: lejos del ruido de vehículos, con posibilidad de sentarse, con cierta discreción y, en el caso de que se realice en verano, con una buena dosis de sombra. No deben descuidarse estos detalles, porque entorpecen la buena marcha de las lecturas. Se encomendó al auditorio que valorara cada uno de los textos para elaborar, con posterioridad, la selección de las mejores leyendas de cada clase (se elaborará una ruta global con la selección).

Mejoras hipertextuales

Ya hemos destacado al principio del trabajo que uno de los aspectos más positivos de este tipo de actividades de síntesis es que admiten mejoras constantes. El trabajo puede ser complementado con otros recursos comunicativos vinculados a la propia web. Nos pareció oportuno limitarlo a dos aspectos:

La elaboración de una ilustración de la leyenda por cada uno de los autores. Sería ideal que esta actividad pudiera ser llevada a cabo desde el área de Educación visual e introducida en la web por el propio alumnado.

La grabación de la lectura de la leyenda por parte de los miembros del grupo en un documento de audio. Para el visitante, escuchar la voz de los autores puede contribuir a disfrutar del trabajo, amén de contribuir a la destreza digital del alumnado.

En consecuencia, cualquier visitante de la página podrá leer leyendas, relacionarlas con un punto de su población, escuchar la lectura y observar cómo se la imaginan sus autores. Y se podría continuar: acompañamiento musical, pequeña animación audiovisual, análisis crítico del texto…

Conclusión

La secuencia didáctica que acabamos de presentar ha sido experimentada con éxito en un contexto real, tal como se puede observar en la página web creada por el alumnado, y tiene la virtud de contribuir al desarrollo de la formación literaria del alumnado movilizando todas las habilidades comunicativas orales, escritas y digitales. Destacamos, asimismo, su flexibilidad, pues los autores no pretenden ofrecer un material listo para ser aplicado, sino un conjunto de ideas que cada docente deberá contextualizar. El lector habrá apreciado que, en todo momento, las actividades están destinadas al desarrollo de las competencias básicas propias de la Educación Secundaria, tanto las comunicativas como las metodológicas, las personales y las destinadas a entender el mundo y saber habitar en él.

No quisiéramos terminar sin reflexionar brevemente sobre la evaluación. Sabemos que uno de los retos principales en el desarrollo de las actividades comunicativas en el aula es justamente encontrar un método adecuado de evaluación, que, en este caso, no puede dejar de ser cualitativo. Pretender reducir la evaluación de un proyecto como este a un cálculo aritmético es una quimera a la que no queremos contribuir. Destacamos una serie de evidencias que pueden ser consideradas por el alumnado y el profesorado:

Realizar las tareas encomendadas a lo largo de la actividad con un espíritu participativo y crítico.

Colaborar con sus compañeros de grupo y con el grupo completo en la realización de las actividades.

Escribir la leyenda siguiendo los criterios especificados en la consigna de lectura y los que son propios de la expresión escrita normativa.

Oralizar la leyenda de manera expresiva tanto en la ruta como en la locución para ser incorporada en la web.

Dibujar la ilustración de la leyenda incorporando en ella alguno de los elementos fundamentales del texto.

Utilizar los recursos digitales seleccionados (procesador de textos, página web, grabadora de sonidos, escáner…) de una manera efectiva y potenciando su dimensión hipertextual.

Participar de una manera colaborativa en el desarrollo de la ruta literaria y su difusión.

Somos conscientes de que podríamos definir descriptores para cada una de estas evidencias, pero cada docente tiene que concretar en cada caso qué evidencias tendrá en cuenta para la evaluación sumativa y en qué aspectos se fijará. No quisiéramos terminar sin invitar al profesorado a que lleve a cabo experiencias similares y a que nos comunique sus resultados para poder enlazarlos y, progresivamente, crear una red hipertextual que nos enriquezca a todos.

Referencias bibliográficas

Ambròs, A. et al. (2011). Abordemos las competencias. Las competencias básicas en el área de Lengua. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona.

— (2015). «El discurso literario como hipertexto: perspectivas didácticas». En: De Amo, J. M.; Cleger, O.; Mendoza, A. (eds.). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital (pp. 121-144). Barcelona: Octaedro.

Arbonés, C. et al. (2015). «Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación». En: De Amo, J. M.; Cleger, O.; Mendoza, A. (editores). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital (pp. 97-120). Barcelona: Octaedro.

Bataller, A. (2013). «Per a una didàctica de la llengua i la literatura vinculada al territori». En: Ballester, A.; Gassó, H. (eds.) (2014). Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries (pp. 13-22). Valencia: PUV.

Bordons, G. (2011). «Criteris per al desenvolupament de la didàctica dels productes socioculturals». En: AA. VV. Manual de gestió del patrimoni literari Alt Pirineu i Aran (pp. 60-64).

Bordons, G.; Ferrer, J. (2013). «Poesia catalana contemporània, territori i educació». En: Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 60: 90-110.

Busquets, J. (2009). «La puntuació als textos dels alumnes de secundaria. Una intervenció didàctica». En: Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 48: 78-95.

Díaz-Plaja, A.; Prats, M. (2013). «Hipertextos fragmentados: escritura de microrrelatos a partir de una ruta literaria». En: Cancelas, L. et al. (coord.) Aportaciones para una educación lingüística y literaria en el siglo xxi. Cádiz: Editorial GEU. Disponible en: <https://sites.google.com/site/dracsliteraris/recursos-didactics>.

Díaz-Plaja, A.; Prats, M.; Ramos, J. M. (2014). «De la ruta literaria al microrrelato: una experiencia en la Educación secundaria» (en prensa).

Mira, J. F. (2011). «Territori, llengua, literatura, identitat». En: AA. VV. (2011). Literatura, territori i identitat. La gestió del patrimoni literari a debat (pp. 75-85). Girona: Curbet Edicions.

Soldevila, L. (2010). Geografia literària, 1. Comarques barcelonines (pp. 12-13). Barcelona: Proa. [Introducción del primer volumen de la Geografía literaria de los PPCC.]

— (2013). «Del lloc literari a la ruta literària: un branding en eclosió». En: Ballester, J.; Gassó, A.; Gasso, H. (eds.) (2014). Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries (pp. 43-50). Valencia: PUV.

32. Se puede consultar el trabajo completo en: <https://sites.google.com/a/xtec.cat/llegendari-apocrif-de-premia-de-mar>.

33. Busquets et al. (2012). Projecte Eines 2. Barcelona: Castellnou.

34. Esta ruta puede consultarse en la web <https://sites.google.com/site/dracsliteraris>.

35. La escritura a cuatro manos es un recurso didáctico más que muchas veces suele devenir en la asunción por parte de uno de los miembros del grupo de todo el protagonismo. Conociendo esta tendencia en el estudiantado, la asumimos por distintas razones:

• A lo largo del proceso de creación de la leyenda y de su difusión, el protagonismo suele ir cambiando entre los miembros de la pareja.

• Resulta muy difícil manejar un proyecto como este con 25 o 30 textos funcionando en cada grupo.

• Trabajar en grupos colaborativos (en este caso, escogidos por ellos mismos) desarrolla una serie de competencias que compensan el hecho de que alguno de los alumnos no participe al 100 % en la escritura del texto. Lo hará, eso sí, en su mejora, difusión, ilustración y oralización.

36. Aunque se pueda realizar esta operación en distintas plataformas, en el caso que presentamos se optó por utilizar al máximo las posibilidades gratuitas de Google.

4 Jugando a ser críticos literarios: elaboración de una edición crítica en hipertexto de Penélope y las doce criadas, de Margaret Atwood

Soledad Muñoz

Universitat de Barcelona

Un día tras otro, yo subía a lo alto del palacio y oteaba el horizonte, pero no había ni rastro de Odiseo. A veces veía barcos, pero nunca el que anhelaba ver. Llegaban otros barcos que traían rumores. Odiseo y sus hombres se habían emborrachado en el primer puerto de escala y los hombres se habían amotinado, decían algunos; no, explicaban otros: habían comido una planta mágica que les había hecho perder la memoria, y Odiseo los había salvado haciéndolos atar y transportar a las naves. Odiseo había luchado contra un cíclope, afirmaban unos; no, solo se había peleado con un tabernero tuerto, desmentían otros, y el motivo de la discusión había sido una cuenta que no se había pagado.

(Atwood, 2005: 87)

Introducción

Este fragmento de Penélope y las doce criadas, de marcado carácter intertextual, es representativo del estilo general de la novela en torno a la que girará esta propuesta. La densidad de hipotextos que presenta (textos anteriores que se injertan en el texto que nos ocupa, siguiendo la clásica definición de Genette en su Palimpsestos), su subversión irónica y desenfadada lo convierte en un gran hipertexto que apela a unos supuestos archivos mentales sobre diferentes episodios de la Odisea que deberían estar almacenados en la memoria del lector: la espera de la paciente Penélope, los lotófagos, el episodio del cíclope.

Sin embargo, en la edición española de la obra de Margaret Atwood no encontramos notas a pie de página ni ningún comentario crítico que permita a un lector que no esté familiarizado con la Odisea –y que, por tanto, no disponga de los archivos mentales pertinentes– disfrutar plenamente de la ironía intertextual que puede suscitar el párrafo, así como del resto de la novela.

Ahora bien, dado que valoramos esta obra por su calidad literaria y como una vía de acceso indirecta y fresca a contenidos de la mitología griega esenciales para la formación literaria, la propuesta que hacemos aquí consiste, precisamente, en solventar esta falta de edición crítica y crear, a través de un taller de literatura en el aula, nuestra propia edición crítica didáctica sobre ella en hipertexto digital. Es obvio que no podremos prescindir de la edición impresa de la obra, y que nuestra edición crítica quedará desgajada del texto que comenta y en distinto soporte. No obstante, a pesar de estas limitaciones, ambas lecturas, en texto impreso y en pantalla del ordenador, pueden darse simultáneamente y complementarse.

Y aunque los alumnos a los que puede ir dirigida esta actividad (cursos superiores de Secundaria y Bachillerato) no sean ni expertos teóricos de la literatura ni filólogos, entrarán en el laboratorio de la crítica literaria para aventurarse en una experiencia de interpretación que será enriquecedora en tanto que supondrá un espacio para un análisis más detallado del texto, de sus referencias, contextos, interpretaciones, forma, etc., que a su vez cristalizará en un producto final publicado en internet que tendrá también, por tanto, un

destinatario: el potencial lector de la obra que quiera servirse de esta edición anotada para profundizar en su lectura.

Sobre Penélope y las doce criadas: ¿por qué esta obra?

Publicada en 2005 con el título original: The Penelopiad, en esta novela, Atwood se propone una reescritura irónica de la Odisea de Homero. En ella, Penélope nos explica su propia versión de la historia, de su vida y de algunos de los hechos más relevantes de la Ilíada y la Odisea; pero lo hace ya muerta, desde el Hades y en la época actual. Se trata, como se puede suponer, de una versión subversiva, paródica, irónica, posmoderna y femenina, en la que se van desacreditando buena parte de los mitos que aparecen en la literatura canónica sobre el tema: las proezas de Ulises, la entereza y lealtad de Penélope, la honorabilidad de los distintos personajes de la Odisea…

Así, en Penélope y las doce criadas, el protagonista ya no es Ulises: si en la Odisea encontramos al héroe en primer plano y que todos los personajes y acciones que en ella se describen giran a su alrededor, en la novela de M. Atwood, quienes aparecen en el centro de la escena y en el núcleo narrativo son Penélope y sus criadas. La esposa de Ulises nos va relatando su versión de los hechos con un discurso mordaz que, como hemos visto, ridiculiza a su marido y sus «supuestas hazañas», a su suegra, a su propio hijo…, e incluso zahiere su propia imagen de mujer firme que resiste con entereza y resignación los envites del destino.

Pero Penélope no está sola en la ardua tarea de desmentir la versión de Homero: la acompañan, a modo de conarradoras, sus doce criadas, aquellas que tejían el eterno sudario que debía entretener a los pretendientes, y las mismas que fueron asesinadas a sangre fría a manos de Ulises al final de la Odisea, acusadas de traición. Y es que en esta novela las doce criadas tienen una voz complementaria a la de la protagonista; su discurso se expresa a través de coros, en un claro guiño a la tragedia griega, y se va alternando con el discurso de Penélope para ir desvelando una verdad paralela (como los coros de la tragedia griega) a la que esta explica. Esta verdad tiene que ver con la esclavitud a la que se las sometió desde su nacimiento, con las violaciones, la utilización como objetos que han sufrido y el menosprecio que debieron soportar, hasta culminar en su asesinato

injustificado al final de la Odisea. Si en la obra de Homero su ahorcamiento se atribuye a una supuesta traición a sus amos, en Penélope y las doce criadas las muchachas se defienden y reivindican su inocencia arguyendo que solo habían fingido simpatía por los pretendientes en complicidad con una artimaña urdida por Penélope. El ardid que la reina orquestaba consistía en entretener a los pretendientes con la compañía de las jóvenes y la excusa del eterno sudario para posponer la elección del sucesor de Ulises, no solo para ganar tiempo hasta que este regresara, como sostenían las versiones tradicionales del mito, sino, sobre todo, para poder disfrutar sexualmente de cada uno de los jóvenes.

Motivos que justifican la elección de esta obra para nuestra edición crítica

En primer lugar, como vemos, Penélope y las doce criadas es un palimpsesto: está escrita sobre la Odisea y otros mitos griegos, pero con un marcado acento contemporáneo. Si bien podríamos plantearnos el acceso a estos mitos previamente a la introducción de la obra, consideramos que el abordaje indirecto de estos a través de esta lectura fresca, poética, divertida y transgresora resulta una alternativa ventajosa para encarar el hecho literario, pues, además, se pone en evidencia cómo los textos de la literatura, desde la Antigüedad hasta nuestros días, están escritos en un eterno y complejo diálogo entre ellos.

En segundo lugar, porque a pesar de su intertextualidad constante, la obra es de fácil y rápida lectura: consta de 29 capítulos de extensión muy breve (entre las cuatro y las diez páginas). Además, de estos 29 capítulos, diez están constituidos por coros, muy breves y la mayoría de género poético, que se alternan con la narración principal cada dos o tres capítulos.

Por otro lado, son precisamente estos coros los que nos interesan debido a su peculiar presentación: cada uno de ellos cobra la forma de un género o subgénero literario diferente (canción, lamento, idilio, saloma, drama, balada, teatro, etc.), por lo que constituyen una oportunidad idónea para descubrir y trabajar otros modos de expresión de la literatura. Además, como se verá más adelante en los detalles de la propuesta, estos coros nos permitirán enriquecer el trabajo de la edición crítica y extenderlo al trabajo de competencias más artísticas.

Del mismo modo, la elección de esta obra se justifica en parte porque, como hemos visto, el enfoque del mito no es clásico, sino que participa de la estética posmoderna; la cual se distingue, entre otros aspectos, por subvertir paródicamente la tradición literaria. Así, esta estética nos interesa porque hace de la intertextualidad su leitmotiv, al igual que muchas otras producciones contemporáneas que beben de los mismos planteamientos epistémicos y estéticos. Como sostiene A. Mendoza:

Buena muestra de la esencia y permanencia del hecho hipertextual en las creaciones literarias impresas son las obras de la literatura contemporánea en clave posmoderna que utilizan recursos propios del hipertexto –con intencionalidad crítica y con el alarde de marcar su «conexión» con otros textos del convencional marco cultural. (Mendoza 2012: 89)

La crítica Linda Hutcheon, en The Canadian Postmodern, analiza la producción de varios escritores y escritoras canadienses entre los que se encuentra Margaret Atwood. En este y en otros escritos sobre la estética posmoderna, Hutcheon (1988) señala una serie de características que alinean la obra de la escritora con el paradigma posmoderno. Entre los principales rasgos que rescata, y que también se pueden detectar en la novela que nos ocupa, se encuentran los siguientes:

La intertextualidad, como ya hemos visto, rasgo estructural de la obra.

El compromiso político, la idea de que el arte no puede separarse de la vida. En la obra existe una denuncia, velada al principio pero rotunda hacia el final, de la condición de esclavitud y maltrato a la que se relegó a las criadas. Se trata de una relectura de unos hechos que en la Odisea y en los textos posteriores a ella pasan casi desapercibidos y que, precisamente por ello, la autora quiere denunciar.

La dilución de las certezas. A menudo encontramos verdades paralelas que entran en una contradicción que no se resuelve en el texto, fundamentalmente por las historias contradictorias que nos ofrece Penélope, por un lado, y sus criadas, por otro.

La subversión de los moldes genéricos habituales, a través fundamentalmente del juego literario planteado en los coros.

La discontinuidad en la narración. El discurso de Penélope nos aparece siempre entrecortado, interrumpido por la voz poética de sus criadas, en una

yuxtaposición y alternancia que evoca la «esquizofrenia» que Jameson (1991) postuló para la estética posmoderna.

El double coding, detectado por Charles Jencks (1984) en el ámbito de la estética arquitectónica y retomado más tarde por Umberto Eco (2002). El concepto se refiere a la imbricación en una misma obra literaria de elementos cultos y elementos de la cultura popular, de carácter vulgar. Así, en Penélope y las doce criadas, las conexiones intertextuales más cultas y eruditas sobre la mitología clásica coexisten con alusiones constantes a elementos de la cultura de masas contemporánea: televisión, médiums, dopaje deportivo, cirugía estética, Marilyn Monroe, etc.

La metanarratividad. Penélope y criadas reflexionan constantemente sobre la narración de la historia que llevan a cabo, sobre el oficio de narrar y sobre la verdad de las leyendas que acerca de ellas se han construido históricamente.

Así, esta obra no solo puede ser un recurso útil para acercarnos a buena parte del repertorio mítico clásico, sino también para profundizar en la interpretación del texto a la luz de las características de la estética posmoderna, muy presentes en las producciones culturales contemporáneas.

Asimismo, otra de las razones por las que consideramos esta novela idónea para su trabajo en clase es porque contiene diversos elementos que permiten a un lector joven comprometerse con la narración: más allá de las claves intertextuales diseminadas por doquier, la novela aborda asuntos muy cotidianos con los que los alumnos pueden sentirse identificados. Cuestiones como el amor, la fidelidad, el sentimiento de rechazo, la envidia, la justicia o la rebeldía adolescente se tratan de manera fresca y directa, actual, en una interpelación constante al lector, de forma que los jóvenes suelen identificarse rápidamente con algunos personajes y odiar profundamente a otros.

¿Por qué una edición crítica?

La función del crítico de la literatura, en palabras de Mendoza, se concibe como:

> …la de un intérprete del texto que actúa como mediador entre el autor y el público receptor. El resultado de su tarea puede concebirse como un «informe» (que a menudo incluye valoraciones e interpretaciones hermenéuticas) elaborado mediante el metalenguaje científico que proporciona la teoría literaria. (Mendoza, 2004: 183).

Así, a primera vista, la tarea de elaborar una edición crítica puede parecer muy circunscrita al ámbito científico de la filología y la teoría literaria. Sin embargo, cada vez más se asume que el futuro de la crítica textual pasa por la apertura de esta disciplina a diversos ámbitos y a un acercamiento más global al texto, pues ya «no puede limitarse a su primer objeto de estudio y particular metodología del xix (la reconstrucción de los arquetipos de los textos clásicos difundidos de manera manuscrita a lo largo de la Edad Media)» (Lucía Megías, 2012: 24). Así, el interés debe abarcar diversas cuestiones: la forma de transmisión de los textos (desde la oralidad hasta los medios digitales); las diferentes ediciones de las producciones literarias, desde las científicas hasta las divulgativas o escolares; la recepción de estos contenidos, en otras lenguas y en distintos formatos (Lucía Megías, 2012: 24). Pretendemos que en esta ampliación del alcance de la crítica textual se inscriba nuestra propuesta.

El motivo por el que consideramos que la confección de una edición crítica de Penélope y las doce criadas resulta conveniente e incluso necesaria, más aún desde la perspectiva de formación literaria en que nos situamos, es que esta obra, como ya hemos indicado, está plagada de referencias intertextuales de la Odisea, de la Ilíada y de otros mitos griegos, que pueden pasar completamente desapercibidos o incluso suponer obstáculos de lectura para un lector con poca experiencia literaria en este sentido. Quizás, si la novela hubiera sido escrita hace unos cuantos siglos, se habrían elaborado a estas alturas varias ediciones especializadas de ella en las que estas referencias escondidas en el texto contarían con su correspondiente nota explicativa a pie de página. Sin embargo,

dado que se trata de una novela reciente –año 2005– y de ágil lectura, no contamos con estas aclaraciones ni con otros soportes que suelen elaborar los solícitos críticos literarios.

Para nosotros, que nos situamos en una perspectiva didáctica, la elaboración de una edición crítica nos interesa para fomentar el compromiso interpretativo con el texto, como una alternativa a los resúmenes y a los ejercicios de comprensión lectora habituales: construir una interpretación adecuada de la obra, que tenga en cuenta los distintos elementos hipertextuales que contempla el texto, su presentación formal, genérica, etc., para poder transmitirla a otro lector al que posiblemente este trabajo exegético previo le sea útil.

En este punto nos resulta pertinente la conceptualización del «lector modelo» que realiza Umberto Eco, junto con la correspondiente distinción que establece entre lector modelo de primer y de segundo nivel:

He teorizado repetidamente el hecho de que un texto (y más un texto con finalidad estética o, en el caso que nos ocupa, un texto narrativo) tiende a construir un doble lector modelo. El texto se dirige, ante todo, a un lector modelo de primer nivel, que denominaremos semántico, el cual desea saber (y justamente) cómo acaba la historia. […] Pero el texto se dirige también a un lector modelo de segundo nivel, que denominaremos semiótico o estético, el cual se pregunta en qué tipo de lector le pide que se convierta ese relato, y quiere descubrir los procedimientos del autor modelo que lo está instruyendo paso a paso. (Eco, 2002: 233-34)

En este sentido, nos ha parecido interesante comprobar cómo uno de los comentarios en que los lectores de Penélope y las doce criadas más suelen coincidir en blogs y foros de internet acerca de la novela es que esta se entiende y disfruta mucho más si se conoce la historia de la Odisea, pues esto significa, para el caso que nos ocupa, estar más cerca de la posición de lector modelo de segundo nivel. Y efectivamente, la posibilidad de saborear la ironía intertextual en que se basa el texto es mucho mayor si se conocen los referentes que están siendo parodiados. En palabras de Umberto Eco: «La ironía intertextual, al poner en juego la posibilidad de una doble lectura, no invita a todos los lectores a un

mismo festín; los selecciona y prefiere a los lectores intertextualmente enterados, salvo que no excluye a los menos preparados» (Eco, 2002: 230-231).

Por nuestra experiencia con esta obra en cursos de Secundaria y Bachillerato, podemos afirmar que el «festín» del que disfrutan la mayoría de los alumnos no pasa, en realidad, de una frugal comida. En otras palabras y recuperando la acepción de «lector modelo» de Eco, podríamos decir que los estudiantes suelen situarse en el primer nivel de lectura: descuidan los aspectos intertextuales de la obra y quedan atrapados por la narración y por las distintas identificaciones con los personajes que esta va suscitando. Con este trabajo, estaremos promoviendo el acceso de estos alumnos al segundo nivel, a una lectura estética de la obra, en que se intentará descubrir cómo la autora ha organizado los elementos para conseguir un efecto literario determinado, teniendo en cuenta, además, como sostiene Eco, que «para convertirse en lector de segundo nivel es preciso leer muchas veces, y algunas historias hay que leerlas un sinfín de veces».

Del mismo modo, la seriedad de la empresa que se les encomienda a los estudiantes es un motivo más para que sean muy rigurosos con su trabajo de investigación: se espera que no se limiten a buscar los enlaces en Wikipedia con los resúmenes correspondientes de los personajes y episodios míticos, sino que encuentren y transcriban los fragmentos de las fuentes originales para ofrecer materiales de calidad y que permitan a los lectores transitar por el auténtico bagaje literario mítico.

Ya por último, destacamos que la elaboración de esta edición crítica nos ofrece la posibilidad de relacionar lectura con escritura creativa, puesto que alumnos y alumnas deberán elaborar materiales dirigidos a los lectores potenciales del texto, por lo que los contenidos tendrán que ser inteligibles, amenos, visualmente atractivos, interesantes, etc. Además, al plantear una tarea académica que no tiene como destinatario único al profesor, se restablece uno de los principios comunicativos que más se transgreden en los exámenes y en numerosos ejercicios escolares: el de transmitir a un receptor una información que le resulte nueva y pertinente. En otras palabras, será un producto final con una utilidad literaria muy concreta, que servirá al alumno para profundizar en los conocimientos y organizarlos de manera coherente y también será útil para su potencial receptor.

¿Por qué en hipertexto?

En primer lugar, porque el hipertexto electrónico encaja a la perfección con la intertextualidad constante de Penélope y las doce criadas, pues supone la posibilidad de realización material, tangible, en el soporte de la pantalla, de toda la red de relaciones que la obra teje. Lo que, antes de la llegada del hipertexto, en una edición crítica se debía hacer a través de notas a pie de página o de documentos anexos, siempre supeditados a un texto principal (y habitualmente muy limitados por cuestiones de espacio y economía), escritos en un formato de letra más pequeño y con una presentación poco atractiva; en una edición crítica hipertextual encuentra una expansión potencialmente ilimitada.

Desde la intersección entre la crítica literaria y la teoría hipertextual, George Landow ha ponderado las posibilidades del hipertexto para la didáctica, en especial, por lo que a su campo de estudio se refiere, a la didáctica de la literatura y la crítica textual: «El hipertexto, que se ha definido como texto diseñado para ser leído de forma no lineal o no secuencial, se presta particularmente al tipo de texto característico de los escritos científicos o humanísticos» (Landow, 1995: 161). Así, Landow se interesa especialmente por lo que él llama hipermedia académicos, hipermedia de erudición, críticos o didácticos (Landow, 2008: 36).

Del mismo modo, José Manuel Lucía ha ensalzado la potencialidad de las nuevas tecnologías en el ámbito de la crítica literaria. En este sentido se pregunta «cómo se puede fraguar el diseño de un nuevo modelo de edición crítica en la red que vaya más allá de la simple acumulación de los materiales para convertir las ediciones del futuro en un espacio de conocimiento» (Lucía Megías, 2007: 1). Un espacio nuevo de conocimiento en el que se habrán disuelto las relaciones jerárquicas entre los distintos elementos de erudición que conformaban la edición crítica tradicional (Ibid.: 44) y que, de este modo, será más maleable a los objetivos de lectura y conocimiento de su posible lector. La centralidad que imperaba en la edición crítica impresa capitula en favor de la posibilidad de lectura en red de los contenidos y del descentramiento.

Precisamente esta posibilidad de lectura, escritura y disposición en red de los contenidos viene a impulsar la actividad cognitiva y el pensamiento crítico (Landow, 1995, 2009). Como también afirma Mendoza:

Las facetas del discurso hipertextual suscitan efectos cognitivos (relación, asociación, comparación, contraste, matización, subordinación, correlación, etc.) que necesariamente inciden en la lectura. Tenemos el reto de observar y determinar en qué aspectos formativos el carácter hipertextual del discurso potencia las estrategias cognitivas de lectura (especialmente las de identificación y relación de referentes, de hipotextos), en qué aspectos la perspectiva de lectura hipertextual ayuda (o entorpece) a un lector falto de experiencia y de referentes, cómo le facilita la comprensión (y la interpretación) frente a los requerimientos del discurso hipertextual. (Mendoza, 2012: 93)

Por otro lado, las características de producción y recepción del hipertexto electrónico nos brindan la posibilidad de desplazar los roles habituales en la enseñanza, pues «el hipertexto como herramienta pedagógica convierte al profesor de un líder en una especie de tutor o compañero» (Landow, 1995: 186). En este sentido, las prácticas de lectura y escritura que el hipertexto electrónico propone están más cerca de planteamientos pedagógicos constructivistas que de los tradicionales métodos de enseñanza en los que el profesor se erige como el principal centro transmisor y organizador del conocimiento (Hernández Requena, 2008). Asimismo, uno de los axiomas que comparten hipertexto y constructivismo es la colaboración, la construcción conjunta del conocimiento: «El hipertexto, como el cine, el vídeo o la ópera, implica trabajo en equipo» (Landow, 1995: 188). Una edición crítica hipertextual tal y como la estamos imaginando ya no puede ser realizada por una única persona (Lucía Requena, 2007: 47).

Igualmente, cabe resaltar las posibilidades del hipertexto en un sentido que ya hemos venido apuntando: la transversalidad e interdisciplinariedad que vehicula y potencia de un modo en que ningún medio lo había hecho anteriormente (Landow, 1992: 158). Tal como señala Leibrandt:

Las posibilidades creativas del hipertexto para analizar, interpretar y contextualizar, por ejemplo, un texto literario integrando sonido, imagen o vídeo, sin duda, ofrece nuevas formas de producir intertextos por los alumnos y así

adquirir nuevos y más abiertos accesos a la comprensión literaria. (Leibrandt, 2010: 137-138)

Otra de las ventajas del hipertexto sobre una edición crítica clásica es que resulta más asequible en términos económicos y de transmisión de la información, y más si tenemos en cuenta que en soporte electrónico podemos recrearnos en filigranas de diseño y de incorporación de materiales muy diversos. Frente a las grises notas a pie de página (por su tamaño reducidísimo, por su marginalidad respecto al texto central y por sus limitaciones de espacio), los nexos del hipertexto y sus contenidos tienen más posibilidades de cautivar al lector, de enredarle en un conjunto de relaciones entre conocimientos en el que, además de textos (en cualquier tamaño, pues esta restricción ya no existe), podrá encontrar imágenes, archivos de audio, vídeo, música…

Los objetivos

La propuesta que formulamos tiene un doble valor didáctico, que se matiza en un doble grupo de objetivos:

Como proceso de lectura e interpretación de la obra de Margaret Atwood: los alumnos, para poder construir el hipertexto, se adentrarán en un nivel de lectura mucho más exigente que aquel en el que se sitúan habitualmente, pues deberán:

Realizar una lectura exhaustiva del conjunto del texto, con necesidad de relectura de algunos capítulos (los que les corresponda analizar) y de algunos pasajes en concreto.

Desentrañar las claves intertextuales que contienen los capítulos de la obra de los que son responsables.

Consultar y seleccionar, en las fuentes originales y con otros recursos bibliográficos de calidad, la información relativa a estas claves intertextuales de las obras para ofrecerlas a los lectores de manera clara.

Seleccionar diversos materiales complementarios para apoyar la comprensión e interpretación: recursos audiovisuales, como mapas o vídeos; archivos de audio; informaciones sobre contextos históricos, sobre otras obras o mitos relacionados, sobre biografías, etc.

Presentar sus comentarios y su propia interpretación y valoración de los distintos capítulos de la obra para allanar el camino a posibles lectores, en especial en lo que se refiere a los coros, que por sus características formales y de diálogo con los coros de la tragedia griega pueden resultar más herméticos.

Construir una presentación del hipertexto crítico que han creado: introducción, contexto; datos sobre la autora, sobre la obra, etc.

Diseñar un producto visualmente atractivo, teniendo en cuenta todos los recursos audiovisuales que permiten las nuevas tecnologías.

Desarrollar la autonomía y la iniciativa en el aprendizaje, así como las habilidades necesarias para el trabajo en equipo.

Por otro lado, el hipertexto que habrán de elaborar tiene valor intrínseco como producto final, pues se tratará de una edición crítica sobre Penélope y las doce criadas con un marcado carácter didáctico, que se puede presentar como apoyo a la lectura para alumnos de otros cursos que deseen abordar la lectura de la obra. Se tratará, además, de una edición 2.0 que permitirá que los futuros lectores de la novela y de su correspondiente guía didáctica hipertextual, interaccionen y aporten sus propias conexiones, comentarios sobre interpretaciones, curiosidades al hilo de los temas, etc.

Los detalles de la propuesta

Como indicábamos al principio, consideramos que esta propuesta puede llevarse a cabo en 4º de Secundaria o en 1º y 2º de Bachillerato, así como también es aplicable, aunque con mayores exigencias, en un curso universitario de literatura. El contexto podría ser una clase de Literatura universal, de Latín o Griego, de Cultura clásica o de Teoría de la literatura y Literatura comparada, entre otros muchos posibles.

Técnicamente, el hipertexto crítico electrónico puede realizarse en forma de web, de blog, de wiki o incluso de alguna plataforma educativa virtual como Moodle. Es probable que el profesor y los alumnos ya estén familiarizados con estas herramientas; en caso de que no sea así, hay que tener en cuenta que se trata de medios que, además de gratuitos y accesibles, son de fácil manejo y no requieren conocimientos informáticos específicos.

Consideramos que la propuesta puede desarrollarse en un grupo clase de entre 12 y 25 alumnos, distribuidos por parejas o en grupos de tres o cuatro personas. La mayor parte del trabajo se realizará en equipo y de manera autónoma, en clase, en la biblioteca o en el aula de informática, tanto en horario escolar como fuera de este en algunos momentos. Del mismo modo, también serán indispensables algunas sesiones con toda la clase para llegar a consensos sobre la macroestructura del hipertexto y de cada una de sus partes, sobre su diseño y presentación, sobre el tono y el estilo con que se dirigen al lector, sobre aspectos técnicos y organizativos, etc.

En cuanto a la temporización, se trata de una actividad de lectura y escritura extensiva que, al abarcar múltiples competencias y plantearse como un proyecto de trabajo, puede llevar de uno a tres meses aproximadamente, dependiendo del tiempo que se le dedique semanalmente.

La lectura, el análisis, la asociación y la creación

En primer lugar, es necesario realizar una lectura completa e individual de la novela. Esta puede realizarse en casa o en algunos momentos reservados para tal efecto en el horario escolar, siempre con los comentarios y el soporte docente que se crea conveniente.

El siguiente paso es entrar ya directamente en la preparación de la edición crítica. Para elaborar el hipertexto didáctico se repartirá el trabajo de análisis, asignando a cada grupo de alumnos entre tres y cinco capítulos, uno de los cuales, al menos, debe ser un coro. La distribución de estos capítulos puede ser aleatoria o los mismos estudiantes pueden seleccionar los que más les hayan gustado y en los que les interese profundizar más.

A continuación se expone una propuesta de secuenciación de las actividades:

Relectura intensiva y detallada, acompañada de toma de notas de los capítulos que son responsabilidad del grupo. En este punto se deberán comentar y registrar de manera grupal los aspectos que se consideren más relevantes de los capítulos en cuestión: interpretación, dudas, preguntas, aclaración de aspectos léxicos, valoraciones críticas. Este trabajo debe ser autónomo, aunque el profesor siempre puede intervenir como guía o apoyo.

Detección de las referencias hipotextuales. El grupo deberá identificar las referencias hipotextuales que contienen los capítulos que les han correspondido. Aquí los estudiantes trabajarán a partir de sus propios conocimientos, es decir, de los hipotextos que efectivamente reconozcan. Seguidamente verificarán la presencia de otros posibles hipotextos cuya presencia hayan podido intuir, aunque no hayan logrado identificarlos. Por último, el profesor también supervisará este apartado para alertar sobre posibles referencias que hayan pasado desapercibidas.

Elaboración de los contenidos sobre los hipotextos que serán incluidos como vínculos en el hipertexto crítico. Esto conllevará:

Visitas a la biblioteca (de centro, de aula o municipal) para acceder a las fuentes principales que cita la autora al final del libro como su principal inspiración, la Odisea, de Homero, y Los mitos griegos, de Robert Graves, junto con otros posibles materiales que los alumnos descubran y por los que se puedan interesar. La idea es que, aprovechando que localizan y revisan las fuentes de primera mano, creen directamente algunos de los contenidos de los distintos enlaces y los ofrezcan al lector. Así, por ejemplo, para el pasaje de texto que presentábamos al principio del artículo podrían transcribir los fragmentos correspondientes al encuentro de Ulises con el cíclope; también podrían realizar un breve resumen, reescribir la historia con sus propias palabras, grabar un archivo de audio con una lectura expresiva de este episodio…

Búsqueda y selección en internet, en el aula de informática o en casa, de materiales audiovisuales (imágenes, obras de arte, archivos multimedia, mapas, etc.), noticias, artículos y otras informaciones relacionadas con los mitos que están tratando que puedan aportar más información sobre estos; o ilustrarlos de otra manera: con sus distintas versiones, matices, diversos enfoques críticos, con otros mitos aledaños, con datos y mapas de los lugares en que tuvo lugar la historia, etc. Se trata de crear una red multimodal de referencias y contenidos, sin olvidar nunca que una de las premisas del hipertexto es que los vínculos entre sus elementos deben ser de calidad, esto es, poseer una relación significativa con el elemento de enlace (Landow, 1995). En este sentido, el hipertexto crítico se presenta como un centro de interés capaz de articular a su alrededor distintos conocimientos y competencias de otras áreas como el arte, la música, la geografía, etc., que de esta forma se pueden trabajar de manera integrada e interdisciplinar.

Inclusión de otras asociaciones intertextuales que alumnos y alumnas hayan realizado con obras o producciones que conozcan tanto del mundo de la literatura como del de la televisión, el cine, la animación etc., teniendo siempre en cuenta que los códigos y referentes culturales de los alumnos serán compartidos por los futuros lectores de la obra si la edición crítica se usa, por ejemplo, para otros cursos del mismo centro escolar.

Creación de materiales de apoyo a la comprensión y a la interpretación

Se seleccionará el léxico que consideren que puede suponer mayores dificultades de comprensión. Palabras clave en la novela como odre, aedo o asfódelos son desconocidas para muchos alumnos en estos niveles: el hecho de poder acceder fácilmente en el hipertexto a la definición –la cual puede venir acompañada, además, de alguna imagen que ilustre o adorne el concepto– hará la lectura más inteligible y enriquecedora.

Se crearán notas especiales (siempre en forma de enlace) que ofrezcan aclaraciones o indicaciones sobre los pasajes que consideren que pueden suponer una mayor dificultad de comprensión, allanando el camino de la comprensión del futuro lector.

Elaboración de contenidos artísticos a partir de los coros

Ya hemos señalado anteriormente que los coros merecen tratamiento y mención aparte. Nos interesa la voz de estas criadas porque, además del papel crucial que juegan en el desarrollo narrativo, la manera en que se expresan (poética, teatral y musical) nos permitirá trabajar otras habilidades orales y de expresión corporal junto con la competencia literaria.

En la mayoría de los coros, las doce criadas cantan o recitan versos al unísono, actúan, adoptan distintos roles de manera carnavalesca (marineros de barco que cantan una saloma, por ejemplo), de forma que muy a menudo los lectores de la obra se refieren a los coros como teatrillos. Aprovechando este efecto estético y de sentido, sugerimos que cada grupo de alumnos proponga un modo de recitación o de puesta en escena del coro que le ha correspondido, teniendo en cuenta la necesaria congruencia entre el contenido del coro y el género literario en que está compuesto. Es una manera de aportar una experiencia sensorial y audiovisual al potencial lector de la obra, quien puede preferir leer los coros con el acompañamiento de la recitación hecha por los alumnos, o bien directamente visualizar la grabación de la representación de alguno de ellos. Para que esto sea posible los alumnos tendrán que:

Considerar qué tipo de grabación van a realizar, cuántas voces femeninas o actores y actrices necesitarán, qué elementos se incluirán para crear un determinado ambiente (música para generar intriga, sonidos estridentes por ejemplo si se expresa dolor, luces cegadoras para indicar desesperación…), qué materiales deberán conseguirse, etc. Asimismo, en internet están disponibles los textos de algunos de estos coros en versión original, por lo que también podría aprovecharse la ocasión para recitarlos en inglés, y practicar así la producción oral en este idioma. Las posibilidades son casi infinitas en este punto; se trataría, en definitiva, de que los alumnos pongan en juego su creatividad al servicio de la

creación de un producto literario audiovisual con una determinada atmósfera, e incorporen recursos del cine y del teatro.

Organizar el coro y llevarlo a la práctica en función de las decisiones que hayan tomado en la etapa anterior, grabarlo, en vídeo o audio, según prefieran, y editarlo si es necesario, pues finalmente deberá formar parte también del hipertexto crítico que elaboren.

En cualquier caso, Penélope y las doce criadas es una obra que goza de gran aceptación y popularidad actualmente, e incluso se ha adaptado al teatro. Si se desea prescindir de esta parte más artística, en internet se encuentran disponibles algunos vídeos de la representación teatral que directamente se pueden hipervincular en el hipertexto, sin necesidad de que sean los propios alumnos los que los creen.

Montaje del producto final

Nos encontramos ya en la etapa final de la propuesta, en la que se deberá crear el blog, curso, wiki o web correspondiente que sirva de estructura a los contenidos multimedia que se han venido elaborando. En este punto, se diseñará y elaborará previamente la macroestructura del hipertexto, que se habrá consensuado con el grupo clase o que será propuesta por el profesor o por uno o varios alumnos con conocimientos y experiencia en este tipo de actividades. Se deberá también seleccionar o crear una portada atractiva, así como tomar decisiones sobre la presentación del trabajo realizado, sobre cómo el lector puede ver y acceder a los contenidos de los distintos capítulos, sobre cómo estos capítulos organizan internamente los hipotextos y los otros materiales asociados, etc.

Con la estructura hipertextual ya creada, por grupos y por turnos se accederá al aula de informática, donde se crearán las páginas correspondientes a cada capítulo, siempre con el apoyo y la supervisión del profesor y con la posible ayuda de otros alumnos con experiencia y facilidad para las nuevas tecnologías.

Y para concluir…

Ya como cierre del proyecto, para poner en práctica las habilidades de comunicación oral y de persuasión, y a su vez para promocionar la lectura en el centro, consideramos que puede ser interesante que sean los propios alumnos quienes, a través de presentaciones en otras clases y también desde la biblioteca escolar, animen al resto de sus compañeros/as a que lean la obra y a que utilicen el hipertexto crítico que han editado. Es muy importante también que, al hacerlo, no se olviden de prevenir a sus potenciales lectores de algo que nos recuerda García Gual respecto a la lectura de los clásicos: «Aunque los comentarios y las notas eruditas ayudan, la comprensión verdadera es siempre un esfuerzo de la imaginación» (García Gual, 1999: 29-30).

Referencias bibliográficas

Arbonés, C. et al. (2015). «Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación». En: De Amo, J. M.; Cleger, O.; Mendoza, A. (eds.). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital (pp. 97-120). Barcelona: Octaedro.

Atwood, M. (2005). Penélope y las doce criadas. Barcelona: Salamandra.

De Amo, J. M.; Cleger, O.; Mendoza, A. (eds.). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital. Barcelona: Octaedro.

Eco, U. (2002). Sobre literatura. Barcelona: RqueR.

García Gual, C. (1999). «El viaje sobre el tiempo o la lectura de los clásicos». En: La educación que queremos (pp. 25-40). Madrid: Santillana.

Genette, G. (1989). Palimpsestos: la literatura en segundo grado. Madrid: Taurus.

Hernández Requena, S. (2008). «El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje». En: Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 5, (2). Barcelona: UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>. Consultado el 12 de mayo de 2014.

Hutcheon, L. (1988). The Canadian postmodern: a study of contemporary english-canadian fiction. Toronto: Oxford University Press.

Jameson, F. (1991). El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado. Barcelona: Paidós.

Jencks, C. (1984). El Lenguaje de la arquitectura posmoderna. Barcelona: GG.

Landow, G. P. (1995). Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Paidós.

— (2008). «Literatura comparada del texto al hipertexto o ¿qué pueden ofrecer los medios electrónicos a la disciplina?». En: Romero, D.; Sanz, A. (coords.). Literaturas del texto al hipermedia (pp. 33-51). Rubí: Anthropos.

— (2009). Hipertexto 3.0: La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización. Barcelona: Paidós.

Leibrand, I. (2010). «Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual». En: Mendoza, A.; Romea, C. El lector ante la obra hipertextual (pp. 137-142). Barcelona: Horsori.

Lucía Megías, J. M. (2007). La edición crítica hipertextual. Hacia la superación del incunable del hipertexto. En: <http://eprints.ucm.es/8687/1/La_edici%C3%B3n_cr%C3%ADtica_hipertextual. Consultado el 15 de mayo de 2014.

— (2012). «Elogio del texto, de la oralidad a la era digital». Tipofilologia. Rivista Internazionale di Studi Filologici e Linguistici sui testi a stampa, 4: 11-24.

Mendoza Fillola, A. (2004). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectoliteraria. Archidona: Aljibe.

— (2012). «Hipertexto: la convergencia de la competencia lectoliteraria y la competencia lectora multimodal». En: Mendoza A.; De Amo, J. M. (coords.). Perspectivas en investigación e innovación didáctica en recepción lectora: leer hipertexto (pp. 78-114). Almería: Universidad de Almería.

5 La verdad sobre el caso Savolta: novela de Eduardo Mendoza, película de Antonio Drove

M. Asunción Herrero

Celia Romea Castro

Universitat de Barcelona

Introducción

Durante el curso 2013-2014, la lectura, análisis y comentarios sobre la novela de Eduardo Mendoza La verdad sobe el caso Savolta ha sido un centro de interés para los cursos de Bachillerato en el segundo o tercer trimestre. Eso hizo que desde el blog Cine de literatura[37] hiciéramos una presentación del autor, la novela y la película para verificar, con algún grupo de Bachillerato cercano, el grado de interés por la obra y la gratificante y provechosa lectura conseguida siguiendo las orientaciones que proponíamos.

La estrategia pretendida para justificar la razón de leer esa obra ahora era atender a unas coordenadas de espacio y tiempo que pudieran ser significativas y motivadoras en este momento. La acción de la novela se sitúa en la ciudad de Barcelona, durante la Primera Guerra Mundial, en el año 1917. Aunque España no está presente en la contienda, lo que ocurre en el exterior repercute en la industria y en el comercio de exportación, sobre todo de armas, porque el producto ocasiona pingües beneficios y las empresas no tienen escrúpulos para participar en el negocio. El tema, aunque aparentemente sea lejano, presenta circunstancias y tiene motivos para ser analizado y visto cien años después. Hace unos 100 años que se produjo la Gran Guerra (1914-1918), y la situación en la que nos movemos, difícil y conflictiva, es un buen argumento para observar y ver cómo la crisis multimodal que nos rodea ha de ser resuelta y tratada de manera efectiva pero pacífica; de manera que no sea posible que la crispación nos lleve a un callejón sin salida. Hay que educar en valores para sostener unos principios que aporten soluciones pactadas a los problemas, por grandes que ellos sean.

Si recordamos el argumento de la obra, vemos que el relato muestra las manifestaciones y luchas de los trabajadores de la fábrica de armas Savolta de Barcelona, entre los años 1917 y 1923; defienden sus intereses de obreros maltratados por la falta de consideración que sufren como personas por parte de sus patronos. En aquella época, la ciudad de Barcelona era muy inestable: había tiroteos frecuentes en sus calles entre anarquistas y sicarios de la patronal, con un número elevado de muertes. La historia se inicia en un momento de conflicto en el que la familia Savolta tiene una rebelión obrera y decide acabar con ella, para lo cual contrata asesinos a sueldo y urde intrigas que oculten sus ilegales

transacciones con Alemania. La denuncia hecha por el periodista Domingo Pajarito de Soto, publicada el día 6 de octubre de 1917 en un artículo del periódico obrerista y panfletario La Voz de la Justicia es el detonante que desencadena todo el proceso de la acción durante los años siguientes. Explica en el texto lo que supuestamente está ocurriendo en la casa Savolta:

La empresa Savolta, cuyas actividades se han desarrollado de manera colosal e increíble durante los últimos años al amparo y a costa de la sangrienta guerra que asola a Europa, como la mosca, engorda y se nutre de la repugnante carroña. Y así es sabido que la ya citada empresa pasó en pocos meses de ser una pequeña industria que abastecía un reducido mercado nacional o local a proveer de sus productos a las naciones en armas, logrando con ello, merced a la extorsión y al abuso de la situación comprometida de estas últimas, beneficios considerables y fabuloso lucro para aquella a costa de estas.[38]

La verdad sobre el caso Savolta (1975) es la primera novela de Eduardo Mendoza. Inicialmente, tenía como título Los soldados de Cataluña, pero por problemas con la censura franquista, tuvo que cambiarlo por el que se le conoce. La obra ha sido considerada por la crítica una precursora del cambio de la sociedad española, por ser la primera novela previa a la transición democrática. Pocos meses después de su publicación moría Francisco Franco, y al año siguiente, La verdad sobre el caso Savolta recibía el Premio de la Crítica.

Contexto del centro

Hemos realizado la experiencia en un IES, Centro Público de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, ciclos formativos (CCFF) de Informática de grado medio y superior y el curso de acceso a grado superior (CAS). Este centro está ubicado en Tarrasa, situada en la comarca del Vallés Occidental, de la que es una de sus localidades más importantes, junto a Sabadell y a unos veinte kilómetros de la ciudad de Barcelona. La plantilla es de 65 profesores. Tiene 600 alumnos, aproximadamente. Entre su alumnado, hay un alto porcentaje de inmigración. El centro cuenta con servicio USEE (Unidad de Soporte de Educación Especial) para alumnos con necesidades educativas especiales (NEEE).

La evaluación de competencias básicas de 4º curso de la ESO realizada durante el curso 2012-13 señala que los estudiantes tienen un dominio básico de catalán, castellano e inglés y la capacidad para resolver problemas de la vida diaria. Pero su competencia lingüística y lectoliteraria en las lenguas catalana y castellana, si bien ha mejorado respecto a cursos anteriores, todavía están por debajo de la media de Cataluña, lo que supone un reto todavía mayor para abordar trabajos de unas dificultades como las que ofrece la obra que se pretende estudiar, de lectura obligatoria.

El grupo de clase en la asignatura de Literatura castellana

El grupo está formado por doce estudiantes, nueve chicos y tres chicas de tres nacionalidades distintas (España, Marruecos y Ecuador) y edades comprendidas entre los 16 y los 19 años.

Objetivos de la propuesta

Objetivos generales:

Seguir la lectura obligatoria para el currículo de la asignatura de 1º de Bachillerato, Literatura castellana, de la obra La verdad sobre el caso Savolta, de Eduardo Mendoza, de acuerdo con las sugerencias del blog Cine de literatura, que permiten comparar la película y la novela con actividades individuales y de grupo para buscar una lectura comprensiva e interpretativa, por medio de asociaciones intertextuales y aprendizajes interactivos, con el fin de conocer al autor, comprender el sentido de la obra y estudiar las características de la época en que fue escrita.

Determinar diferencias y especificidad respecto a otras obras estudiadas anteriormente.

Objetivo competencial interdisciplinario:

Hacer confluir los objetivos y las competencias pretendidas para las asignaturas de humanidades: literatura, arte (arquitectura, escultura, pintura, música, cine, etc.).

Objetivos específicos relacionados con la obra:

Situar la obra dentro del movimiento narrativo del siglo xx, los años setenta, interpretando los aspectos que la definen como tal.

Presentar al autor y su trayectoria literaria.

Identificar y calificar a los personajes; su perfil y su papel dentro de la obra. Enumerarlos, ordenadamente, su grado de protagonismo, su perfil, las cualidades y defectos que los caracterizan, y su capacidad para dar a la historia el sentido que tiene.

Distinguir los distintos registros y las formas de lenguaje de la obra:

El discurso periodístico en forma de reportaje panfletario por parte de Pajarito.

El lenguaje administrativo-epistolar del sargento Totorno y el comisario.

El lenguaje administrativo que utiliza Vázquez para redactar su affidávit.

Los rasgos de folletín paródico y estilo decadente.

Las variedades idiomáticas de acuerdo con la clase social a la que pertenecen los locutores o con el nivel de lenguaje en el que hablen: coloquial, formal estándar…

los catalanismos propios del habla de la ciudad.

Identificar los fragmentos documentales.

Relacionar al autor y la obra con otros autores y obras estudiados anteriormente.

Mostrar el punto de vista de Eduardo Mendoza como autor literario, respecto a los personajes de la historia: el tratamiento de las situaciones (realista, irónico, caricaturesco, romántico, etc. Diferenciar el tratamiento en la película y en la novela.

Objetivos específicos relacionados con la película:

Después de ver la película, comparar la novela con la película, en algunos aspectos relacionados con el relato para identificar semejanzas y distinguir las diferencias.

Comparar los personajes. Su protagonismo y perfil en la novela y en la película.

Presentar el lenguaje cinematográfico de alguna secuencia de la película en la que se produzca una relación metonímica entre la imagen y lo que se desea representar.

Señalar los indicadores visuales para ver el paso del tiempo en la película.

Objetivos específicos relacionados con el espacio y el tiempo del relato:

Ubicar la historia en el tiempo histórico correspondiente, con búsqueda de datos que permitan anclar la obra. La novela recrea el ambiente de Barcelona en el período 1917-1919.

Seguir, en un mapa, los itinerarios de los personajes, y el valor de los lugares que se señalan, tanto en la película como en la novela.

Acercarse al momento histórico en Barcelona, Cataluña, España y Europa en el primer cuarto del siglo xx, de acuerdo a los parámetros de la obra: La I Guerra Mundial. Causas y repercusiones, generales y en la ciudad de Barcelona. Relacionarla con la Revolución Rusa de 1917 y su repercusión en la historia mundial.

Identificar la topografía de Barcelona del primer cuarto de siglo xx: Su perímetro, número de habitantes. Importancia del plan Cerdà. Medios de transporte, modelos de coche, etc.

Diferenciar el tiempo de escritura, del de la novela y del de la película.

Situar el pensamiento filosófico y político de la época. En la obra aparecen nombres como el de Roberto Owen, Miguel Bakunín, Enrique Malatesta, Anselmo Lorenzo, Carlos Marx, Emilio Zola, Fermín Salvochea Francisco

Ferrer y Guardia, Federico Urales y Francisco Giner de los Ríos, Ángel Pestaña, Juan García Oliver, Salvador Seguí «el Noi del Sucre» y Andrés Nin. Se nombran publicaciones antigubernamentales como La Revista Blanca, La Voz del Trabajo, El Condenado. Puede ser de interés clasificar y distinguir cada uno de esos autores por su producción e ideas principales qué suscitaron, en sus escritos o actuación.

Identificar los sindicatos que se citan, su papel y la repercusión que tuvieron para los cambios sociales. Clasificarlos, ver su ideario, recorrer actuaciones y valorarlos, teniendo en cuenta los eslóganes significativos, las banderas que tuvieron o siguen teniendo, etc. Identificar el género de la novela y de la película.

Justificar las palabras del autor cuando dice «Domingo Pajarito de Soto se sentía, y su impresión no andaba desencaminada, el diablo cojuelo de nuestro siglo. Con su dedo extendido sobre las balaustradas de los terrados señalaba las zonas residenciales, los conglomerados proletarios, los barrios pacíficos y virtuosos de la clase media, comerciantes, tenderos y artesanos» (pág. 39-40) ¿Qué relación tiene lo que Pajarito de Soto pretende y lo que hace le Diablo Cojuelo?

Razonar el significado del final del relato en cuanto a su credibilidad y a su valor ético.

Las lecturas literarias[39] obligatorias de primer curso de Bachillerato (2013-2014)

CRONOLOGÍA HISTORICOLITERARIA	LECTURAS PRESCRIPTIVAS 201
Los siglos xvi y xvii	1. Antología poética del Siglo de Or
El siglo xix	4. José Zorrilla, Don Juan Tenorio.
El siglo xx	5. Eduardo Mendoza, La verdad sob

Evaluación de los conocimientos previos

Para valorar los conocimientos previos de los entornos relacionados con el autor y la obra, se les pasó unos cuestionarios[40] en los que aportaron la información inicial que tenían al respecto, ya que, como se puede ver por los estudios literarios que realizan y las lecturas prescriptivas hechas y por hacer del curso, el trabajo se llevó a término a mediados del segundo trimestre, lo que suponía tener información contextualizada en el cronotopo que íbamos a estudiar.

Antes de tener que estudiar a Eduardo Mendoza, ¿sabías quién era?	
Un físico	
Un periodista	2
Un autor literario del Siglo de Oro	1
Un autor literario contemporáneo	3
Un filósofo	6

Tres de los doce alumnos encuestados del curso sabían que Eduardo Mendoza era un autor literario contemporáneo. La mayoría desconocía cualquier detalle, o no contestaron por miedo a equivocarse. Al preguntarles por la motivación que tenían para leer la obra La verdad sobre el caso Savolta respondieron satisfactoriamente muy pocos. Para la mayoría, al ser un desconocido, no suponía ninguna motivación.

¿Qué sensación has tenido cuando tenías que leer La verdad sobre el caso Savolt
Muy desagradable
Desagradable
Indiferente
Agradable
Muy agradable

Para nueve de los doce participantes tener que hacerlo suponía una actividad indiferente. Las chicas solían calificar la actividad como indiferente o agradable. Solo para tres alumnos era algo deseable. Respecto a la película, los datos fueron escasamente más alentadores, ya que solo para tres encuestados, la actividad era desagradable o muy desagradable; para dos era indiferente; para seis, agradable, y solo una chica la valoró como muy agradable.

El blog, una herramienta didáctica facilitadora de lecturas y escritura

Con estos datos resultaba necesario buscar un cambio de actitud para conseguir que el autor fuera conocido, la obra leída, la película vista, todo comprendido, y de forma gratificante para que perdurara el recuerdo. Se les propuso acercarse al contenido de la obra por medio de una lectura cooperativa en pequeño grupo, por parejas, para que pudieran comentar lo que iban leyendo y se fijaran en aspectos concretos del relato, de acuerdo con lo que debían tener en cuenta, para luego comentarlos con sus compañeros como observación especializada. Simultáneamente, se les presentó el post, o entrada, del blog Cine de literatura, en el que se presenta el comentario y análisis de la novela y la película, situándola en el espacio y tiempo correspondiente: Barcelona, 1917. Cada pareja debía fijarse en detalles relacionados con:

El espacio:

Seguir la lectura con un plano de Barcelona en el que se pudieran identificar las calles que se citan y los itinerarios seguidos por los personajes.

Identificar la ubicación de los domicilios de los personajes, los teatros, etc., con el fin de seguir los movimientos que hacen los actores.

Reconocer su representación en la película.

Comparar la fidelidad del espacio representado en el cine, en la novela.

Comprobar en internet si los lugares públicos o los exteriores perduran en la actualidad, con la búsqueda de la fotografía correspondiente para identificarlos

mejor.

El tiempo:

Analizar la duración interna de la novela.

Comparar si el tiempo representado se respeta en la película.

Señalar los hechos históricos que se producen en el tiempo de la novela.

Observar si en la película aparecen comentarios respecto a los mismos hechos históricos.

Averiguar cómo se informan los personajes de los acontecimientos políticos que se producen.

Buscar en internet los periódicos de la época.

Buscar el retrato de los personajes históricos que se señalan en la obra.

Los personajes:

Elaborar un mapa conceptual de los personajes de la obra con su nombre, el rol que representan, la actividad que desarrollan y el parentesco o su relación con otros.

Calificar moralmente el comportamiento de cada uno. Algunos merecen varios adjetivos, unos positivos y otros negativos, que se les puede adjudicar.

Identificar a los personajes de la novela en la película. Asociar su fotografía con los datos que los describan y las frases más relevantes que dicen.

Comprobar, por la información que pueda encontrarse, si su vestuario en el cine

pertenece a esa época.

Identificar el nombre de las prendas más representativas con que se visten.

Comparar la expresividad de los personajes literarios y su representación cinematográfica.

La obra:

Tener en cuenta las características de la novela para identificar frases en la obra que permitan justificar el título: La verdad sobre el caso Savolta.

¿Tiene justificación el título? Argumentar en positivo o negativo. ¿Qué otro título podría tener?

¿Es fiel la película a la novela? Hay algunas diferencias, ¿son significativas?

El autor:

Presentar al autor, con su biografía y sus obras.

Identificar si se refleja el punto de vista del autor en algún personaje o personajes.

¿Es un relato omnisciente? Justificar lo que parezca adecuado.

Comparar si se sigue el punto de vista del autor en la película, y señalar momentos en los que se perciba cinematográficamente.

A partir de lo que defienda o censure en la obra, realizar el retrato del autor.

Se presentaron gradualmente en clase los capítulos del texto literario; se comentaron y se leyeron fragmentos que pretendían incitar el interés de los estudiantes. Se formularon preguntas y se hicieron hipótesis que permitieran representarse a los personajes, sus actuaciones, valorar éticamente sus comportamientos, etc. Se mostró el grado de empatía con cada uno de ellos, etc., dejando la historia en momentos de intriga para continuar posteriormente en una siguiente sesión, y así incitar a leer por cuenta propia, para enterarse del desarrollo de los acontecimientos y de los aspectos específicos que quedaban pendientes y tenían que analizar. Al mismo tiempo que se realizaba la lectura de la obra, se visionó la película.

Análisis comparado entre la novela y la película: puesta en común

Con las respectivas informaciones, se llevó a cabo una puesta en común en la que cada grupo aportaba los datos recopilados, con una evaluación final, comparativa, del relato en los dos soportes:

Resumen de los elementos más importantes en la novela y en la película.

¿Ayuda la película a entender la novela?

¿Qué es lo que más impacta? ¿Es lo mismo en los dos relatos?

Importancia de los aspectos estéticos: ¿la imagen y la acción de los personajes en la película refleja a los personajes de la novela?

¿Qué papel tiene la música en la película?

¿Qué emociones suscita la historia? ¿Es más emocionante la novela o la película?

¿Qué valores se destacan?

¿Qué se denuncia?

¿Cómo se conectan en la historia amor, humor y horror? ¿Coinciden?

¿Es lógica la situación presentada?

¿Qué pretende mostrar la historia relatada?

¿La historia es optimista o pesimista?

Opiniones y comentarios

Inicialmente, La verdad sobre el caso Savolta era una obra por la que sentían escaso interés a causa de la distancia espacial y temporal de los sucesos, así como de las características de los personajes. Progresivamente fue creciendo su atención y motivación y luego se han sentido satisfechos de haber leído y visto la historia.

La mayoría coinciden en que les ha sorprendido mucho el final, también destacan los altibajos de los personajes y los giros que da la historia. Los momentos en los que la historia ha captado especialmente su atención han sido con el asesinato de Pajarito y de Savolta. Hay otras respuestas minoritarias, relacionadas con los cambios de escenarios, La confesión de Nemesio Cabra y la más sorprendente y estimulante, el sentimiento de conmoción porque la gente mate sin sentir nada.

También les ha gustado seguir el trabajo en la red, aunque ni las condiciones personales ni las del aula eran las más favorables para hacerlo. A casi todos les ha gustado realizar trabajos en equipo, aunque consideran que aprenden más individualmente. Y casi todos señalan que les gustaría seguir trabajando con materiales en red.

Conclusiones

Finalizada la lectura de la novela y el visionado de la película, con la puesta en común por una parte y los materiales escritos por otra, vemos que se ha cumplido el objetivo principal: llegar a tener un conocimiento del autor, estudiar profundamente la obra y las principales características de la novela contemporánea, y llegar a la comprensión e incluso el disfrute de esta obra, en comparación con otras leídas y trabajadas, también de carácter obligatorio.

A través de las actividades seguidas con la guía del blog Cine de literatura, también se han conseguido otros objetivos específicos:

Situar la obra dentro de la literatura del sigloxx (años setenta), interpretando los aspectos que la definen como tal. Tras la finalización del estudio de la obra, la mayoría de alumnos son capaces de distinguir sus principales características:

Narración discontinua, multiplicidad de perspectivas y el uso de diversas modalidades de registros.

El tiempo novelesco y el espacio de la novela.

La presencia del narrador en primera persona; se trata de un narrador limitado, ya que solo conoce parte de los hechos e ignora una porción fundamental de lo sucedido.

Ubicar la historia en el tiempo histórico correspondiente, con búsqueda datos que permitan anclar la obra. Los alumnos ya tenían conocimientos

sobre el tiempo histórico en que se desarrolla la obra, los movimientos obreros, el ambiente de malestar entre las clases trabajadoras, etc., pues lo habían estudiado en la asignatura de Sociales. Posteriormente, con la ayuda del blog, acabaron de ubicar la novela y llegaron a la conclusión de que la obra presenta un retrato del momento histórico a través de personajes concretos que representan distintas clases sociales: la burguesía y los obreros, principalmente, con sus diferencias y similitudes, dificultades, desavenencias, etc. También han señalado que en la obra se hace referencia a las tendencias filosóficas del momento, como pueden ser el positivismo, las teorías evolucionista y sobre todo el marxismo.

Identificar y calificar a los personajes, su perfil y su papel dentro de la obra. Identificaron a los personajes principales. Como protagonista, consideraron a Miranda, junto con Pajarito de Soto, a favor de las reivindicaciones de los trabajadores; por tanto, se les califica por su buen comportamiento, sin que se tenga en cuenta que Miranda tiene un doble papel: aparentemente es fiel a la empresa, y precisamente por ello tiene información privilegiada que utiliza a favor de los trabajadores. Pero aquí el fin justifica los medios, y no la penalizan por ello. Solo le recriminan su affaire con Teresa, la esposa de Pajarito. Hay unos claros antagonistas que comparten su protagonismo: Savolta es el patrón paternalista en su discurso, pero en contra de cualquier reivindicación de sus trabajadores, los más débiles; es asesorado por el abogado de la empresa, Claudedeu, hombre cruel que en la película tiene una prótesis de hierro (como metáfora de su dureza) en la mano. Lepprince es el otro personaje considerado como un medrador nato que llega del extranjero con el fin de hacerse con el negocio a cualquier coste. Otros personajes que consideran importantes son M. Coral, a la que también descalifican por su comportamiento, puesto que se casa con Miranda para ascender socialmente sin rechazar ser la amante de Lepprince, y así conseguir todos los favores del entorno. Los restantes personajes quedaron más desdibujados en sus calificativos.

Presentar al autor y su trayectoria literaria. Se presentó la biografía del autor, su encuadre en el movimiento literario en el que se le inscribe, así como la relación de sus principales obras; todo relacionado con otros autores de la época.

Comparar la novela con la película, en aspectos relacionados con relato, para identificar semejanzas y distinguir las diferencias. Han leído la obra

entera el 83 % de la clase y han visto la película todos los estudiantes del grupo. Consideran, de forma equilibrada, que han entendido casi igual la novela que la película, aunque muchos prefieren la película porque tiene menos descripciones, que consideran innecesarias.

Relacionar el autor y la obra con otros autores y obras estudiados anteriormente. De las obras estudiadas a lo largo del trimestre, la más popular fue la de El Quijote, obra que consideran interesante, original y muy divertida. Fue la actividad del primer trimestre:

Se hizo lectura en voz alta de una selección de capítulos.

Lectura individual. Estudio del contexto histórico (Renacimiento y Barroco), conceptos de literatura, comentario de texto.

Visionado de la película.

Realización de un hipertexto digital también a partir de otras dos minificciones sobre El Quijote.

Por lo tanto, podemos decir que el tratamiento del tema siguiendo este procedimiento fue interesante y provechoso porque:

Aumentó la motivación de los estudiantes hacia el estudio de las características de la novela del siglo xx.

El uso del blog permitió al alumnado una mayor profundización en la obra y mejor comprensión; a su vez contribuyó a que se ubicaran en el momento histórico en que transcurre la novela.

Se acercaron y vieron una película que no pertenece al ranking de las más vistas, pero les ayudó a entender mejor la obra lietraria.

En la obra encontramos varios asuntos que se entrecruzan:

La ciudad de Barcelona como centro del espacio narrativo, con sus lujos y miserias.

Documentos periodísticos que informan sobre noticias y sucesos de la época, aparentemente reales.

Presentación crítica e irónica de una burguesía capaz de dar impulso económico a la ciudad, pero que abusa de su poder con los trabajadores, y todo ello revestido de paternalismo protector.

Trabajadores que, como contraposición, empiezan a conocer las nuevas teorías de revolución social que les impulsa a intentar cambiar sus desventuradas vidas.

La novela combina la narración en primera persona (punto de vista del narrador protagonista, en general Javier Miranda) con la tercera, en ocasiones omnisciente, porque conoce cómo se sienten y piensan los personajes o lo que desean. El hilo conductor son las declaraciones de Javier Miranda en Nueva York, el año 1927, para esclarecer los hechos ocurridos años antes en Barcelona, aunque a veces es difícil identificar al narrador porque se producen interferencias entre varios de forma simultánea o no prevista. Vemos que no todo lo que explica Miranda lo había presenciado o visto, con lo que dudas de que sea el relator de verdades y que las invente.

Referencias bibliográficas

Arbonés, C. et al. (2015). «Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación». En: De Amo, J. M.; Cleger, O.; Mendoza, A. (eds.). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital (pp. 97-120). Barcelona: Octaedro.

Bou, E. (s/f). Construcción literaria: el caso de Eduardo Mendoza. Brown University. Disponible en: <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v20/bou.html>.

Díaz Navarro, E. (2011). «La verdad sobre el caso Savolta, la transición y la historia». Revista Electrónica De Estudios Filológicos. Madrid: Universidad Complutense. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-10.htm>.

Gómez Rojas, D. (2011). Cinema anarquista. En: <http://cinemaanarquista.blogspot.com.es/2011/10/la-verdad-sobre-el-caso-savolta antonio.html>.

Malamine, M. (2008) «La verdad sobre el caso Savolta» de Eduardo Mendoza: cartografía literaria de una ciudad o vivir en Barcelona entre 1917 y 1919 (tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/8633/1/T30899.pdf>.

Mendoza, Eduardo (1975). La verdad sobre el caso Savolta (novela). En: <http://ebookbrowsee.net/mendoza-eduardo-la-verdad-sobre-el-caso-savolta-rtf-doc-d438862713>.

Romea Castro, C. (2013). Cine de literatura. En: <http://www.cine-de-literatura.com/search/label/LA%20VERDAD%20SOBRE%20EL%20CASO%20

Ruiz Tosaus, E. (2005). «El caso Savolta de Eduardo Mendoza, treinta años después». Espéculo. Revista de estudios literarios, 29. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Soubeyroux, J. (2008). De la historia al texto: génesis de la verdad sobre el caso Savolta, de E. Mendoza. Universidad de Saint-Etienne. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih_11_5_044.pdf>.

37. <http://www.cine-de-literatura.com/search/label/LA%20VERDAD%20SOBRE%20EL%20CASO%2(

38. Mendoza, Eduardo (1975). La verdad sobre el caso Savolta (págs. 13-14). Barcelona: Seix Barral.

39. Lecturas prescriptivas para la Literatura castellana en la modalidad de Humanidades y Ciencias sociales y en la modalidad de Artes (vía de artes escénicas, música y danza) del Bachillerato para el curso 2013-2014. En: <http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/c5f0645d-e0e7-466a-9906-7ab719fbf752/Lectures_batx_2011-2015.pdf>.

40. El anexo, al final del capítulo, corresponde al formulario que cumplimentaron los estudiantes.

6 Textos multimodales en la educación literaria: la novela gráfica metaficcional en la formación lectora

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún

Universidad de Almería

El potencial didáctico de la novela gráfica

En estas últimas décadas, el concepto de textualidad está sufriendo un significativo proceso de revisión. Frente a una larga tradición literaria donde el logocentrismo ha delimitado –sin lugar a dudas– las características y la posición de los textos en el polisistema, han comenzado a redefinirse los elementos constitutivos de la estructura conceptual de la literatura. En este sentido, la palabra escrita está obligada a cohabitar con otros tipos de lenguajes en armonía y sin un orden jerárquico preestablecido.

Desde esta perspectiva, una de las prácticas lectoras más interesantes es la novela gráfica, ya que es un tipo de texto multimodal cuya narratividad –en tanto que rasgo discursivo– viene expresada por la interrelación entre imagen y palabra. Esta particularidad textual impone una manera específica de ser leída, mucho más compleja y sofisticada. Requiere la activación de un conjunto mayor de habilidades receptivas que las solicitadas para una lectura literaria tradicional. Y esto es precisamente lo que convierte a la novela gráfica en un producto con un alto grado de funcionalidad formativa. Sin embargo, resulta sorprendente que, en plena era digital, en la que se exige un alfabetismo tecnológico multimodal (Arbonés et al., 2015) para interactuar en la sociedad de la información y la comunicación, la novela gráfica no tenga aún el mismo grado de participación que otras prácticas literarias en el canon curricular. Es verdad que, en la ordenación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria de las diferentes comunidades autónomas, se incluye desde el 2007 el cómic como un texto formado por diferentes lenguajes o códigos semióticos cuya recepción o creación permite desarrollar la competencia comunicativa. En este sentido, desde la Administración se insiste en que el uso de ese material por parte del estudiante implica generar una actitud de aprecio y valoración crítica hacia este en tanto que práctica artisticocultural y fuente de enriquecimiento y disfrute personal.

A pesar de estas consideraciones, no es todavía relevante la utilización de dichas manifestaciones multimodales en el proceso de planificación y desarrollo de la enseñanza y aprendizaje en el aula. Apenas se tiene en cuenta su potencial motivador para diseñar propuestas desde las que abordar, de una manera interdisciplinaria, el desarrollo de la competencia lectora en las diferentes áreas del currículo.

La lectura, análisis y valoración del lenguaje del cómic (o de la novela gráfica) se ha planteado, la mayoría de las veces, como un instrumento poderoso para el tratamiento de temas transversales. Persépolis, de Marjane Satrapi (Barcelona: Norma Editorial, 2004-2006), o Maus, de Art Spiegelman (Barcelona: Planeta De Agostini, 2001), son presentados en clase como ejemplos de obras que muestran una crítica a regímenes totalitarios. En la primera se exhiben, desde la perspectiva de una niña de diez años (en sus primeras entregas), los cambios de todo orden que sufre Irán con el derrocamiento del sha de Persia y la consecuente instauración de la llamada República islámica. En la otra novela gráfica, Spiegelman presenta las atrocidades del genocidio nazi a través de un juego de voces y de superposiciones temporales. Asimismo, se ha abordado didácticamente el universo de los superhéroes para debatir ideas de justicia social como el de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (piénsese, por ejemplo, en el papel otorgado a Lois Lane, esposa de Superman), o para apuntalar o afianzar las bases de la educación para la ciudadanía. Recordemos V de Vendetta, de Alan Moore y David Lloyd (Barcelona: Planeta De Agostini, 2010), cuyas historias se mueven en torno al subgénero cyberpunk: el relato se ubica en un tiempo futuro (los años noventa) distópico, excesivamente tecnologizado, en manos de una partido fascista. Se trabaja didácticamente la respuesta violenta del protagonista para alcanzar un nuevo cambio político y sociocultural. La liga de los hombres extraordinarios, de Alan Moore y Kevin O'Neill (Barcelona: Planeta De Agostini, 2004), es otro ejemplo; representa un exponente fundamental del llamado steampunk, ambientado en la época victoriana en un mundo dominado por la maquinaria tecnológica de vapor.

Además de su uso para la educación en valores, la novela gráfica, en tanto que producto multimodal, también se ha concebido como una herramienta didáctica fundamental (Carter, 2007; Harris, 2007) para:

Potenciar la alfabetización entendida de manera tradicional. Su uso en el aula de lengua y literatura favorece que el alumnado se familiarice con el análisis de las convenciones literarias (género, organización formal, la voz narrativa, el desarrollo de los personajes, intertextualidades…), así como el desarrollo de estrategias de lectura y de investigación (Schwarz, 2006: 58). Incluso para los docentes apocalípticos, aquellos que aún se mantienen en una postura elitista con respecto al canon literario, existe una interesante

lista de adaptaciones de clásicos de la literatura a la novela gráfica. Pueden citarse la Ciudad de cristal, de Paul Auster, adaptada por Paul Karasik y David Mazzucchelli (Barcelona: Anagrama, 2005); o los esfuerzos de editoriales como Los libros del Zorro Rojo, Sexto Piso, Ediciones de La Flor, Liberalia… por ilustrar textos de Kafka, Cortázar, Proust, Ricardo Piglia, etc.

Desarrollar un lector multimodal. Se trata de formar a un lector capaz de comprender e interpretar a partir de la combinación o sinergia de los modos, medios de comunicación y/o sistemas de lengua o códigos semióticos que conforman el texto. Esta alfabetización implica la interacción de muchas otras: la visual, la del texto impreso, la informativa, la de los medios de comunicación y la gráfica (Globalism Research Centre RMIT, 2009). En cualquier caso, se necesitan investigaciones que muestren la respuesta de los jóvenes lectores a estos textos, las estrategias que utilizan para negociar su complejidad multimodal o el sistema de creencias, presuposiciones y actitudes del profesorado con respecto a la función de la novela gráfica en la formación literaria de sus estudiantes. Entre los estudios empíricos puede hablarse del realizado por Jun Liu (2004), quien demostró que las ilustraciones en la novela gráfica o en el cómic ayudan de manera significativa a comprender mejor el texto.

Animar a leer a los jóvenes poco lectores o reacios (reluctant readers). La novela gráfica se sitúa muy cerca de la cultura audiovisual de los estudiantes. Por ello, estos textos ofrecen la posibilidad de servir de lazo de unión entre lectura por placer y lectura obligada (Cravens, 2009). Además, la narración visual facilita poder entrar de manera más cómoda en temáticas difíciles y espinosas (Harris, 2007: 39). Pensemos en el Diario de Oaxaca, de Peter Kuper (México D.F.: Sexto Piso, 2009) o en Viva la vida. Los sueños en Ciudad Juárez, de Baudoin y Troub's (Bilbao: Astiberri, 2011). En la primera de estas novelas gráficas, se muestran las consecuencias de la fuerte represión gubernamental ante la huelga de maestros de 2006 en dicha ciudad mexicana. En la otra obra, los autores exhiben diferentes perspectivas sobre los feminicidios en Ciudad Juárez. Karen Gavigan y Sue C. Kimmel (2013), en la Conferencia de la American Association of School Librerians, resumen la proyección educativa de la novela gráfica en los siguientes aspectos:

Potencia los intereses hacia la lectura entre los estudiantes con discapacidades o con falta de atención.

Presenta temas atrayentes para el alumnado y supone un andamiaje visual bastante útil para los aprendices de lengua inglesa (ELL).

Cuando son los estudiantes quienes seleccionan el material de lectura, se decantan muy a menudo por novelas gráficas. En este sentido, el estudio de «Hábitos de lectura y compra de libros de 2012», realizado por la Federación de Gremios de Editores de España (2013), revela que el 36,3 % de los lectores menores de 14 años leen cómics en su tiempo libre.

Ayuda a que el currículo sea más relevante para nuestros estudiantes.

En resumen, podemos indicar que son numerosos los estudios que han demostrado que estas manifestaciones multimodales promueven el gusto por la lectura y el hábito lector, además de ser un instrumento privilegiado para acceder a otro tipo de producción literaria y el desarrollo de otras competencias.

¿Cómic o novela gráfica? Otra vuelta de tuerca

Los términos cómic y novela gráfica se utilizan hoy como sinónimos. Con ambos se suele etiquetar un tipo de producción multimodal publicada en las últimas décadas en formato libro, ya sea en soporte papel o digital. De ambas denominaciones existen apasionados defensores y acérrimos detractores. Lo que sí parece cierto, según la crítica especializada, es que el marbete «novela gráfica» se ha convertido en un cajón de sastre donde todo cabe (Trabado, 2013). Acotarlo conceptualmente nos permitiría describir sus rasgos identitarios, así como sus recursos narrativos y expresivos específicos.

Para quienes sienten una mayor simpatía por la denominación cómic, el rótulo «novela gráfica» les parece absolutamente inadecuado, una etiqueta inventada por la mercadotecnia para vender productos más caros, ampliar el público lector y diversificar los puntos de venta. Es el punto de vista de autores como Alan Moore, Daniel Clowes y Seth. Desde esta óptica, novela gráfica sería sinónimo de cómic en formato libro. Para Jordi Canyissà (2014) sería un cómic «del tamaño de una novela y con más páginas que un Tintín». No obstante, es arriesgado obviar que en la tradición del cómic hay muchos formatos existentes (prestige, absolute, álbum…), que establecen e imponen exigencias o limitaciones formales, estructurales y temáticas a la obra (Trababo, 2013). Sin embargo, trabajos como Fabricar historias, de Chris Ware (Barcelona: Penguin Random House, 2014), ponen en evidencia la solidez de esta corriente, ya que se trata de una obra que contiene casi todas las formas utilizadas en la tradición del cómic.

Los defensores a ultranza de la etiqueta «novela gráfica» aducen que es más inclusiva que cualquier otra, ya que representa un «medio narrativo que entrelaza íntimamente palabras e imágenes» y «que no es necesariamente cómico en su tono» (Spiegelman, 2005: 7). En este sentido, no debe entenderse como una simple representación visual de una narración en prosa o un género híbrido entre arte gráfico y la prosa literaria (McCloud, 1993: 92), sino como una práctica autónoma con sus propios mecanismos de producción y recepción (Wolk, 2007: 14). Por ser un saturado de códigos semióticos se presenta como una práctica

polifónica, una manifestación artisticoliteraria subversiva e incluso contraria a la norma establecida tanto para la producción literaria como para la obra de arte.

Incluso hay artistas y especialistas, como es el caso de Eddie Campbell, que van más allá y equiparan la novela gráfica con un movimiento artístico actual cuyas características hacen pensar en algo nuevo o distinto de lo anteriormente publicado. Al tratarse de una propuesta artisticohistórica conlleva unas características narrativas y expresivas muy específicas. En muchas obras, por ejemplo, irán ganando terreno: a) el intimismo autobiográfico y la representación de lo cotidiano frente al universo sobrenatural proporcionado por el cómic de superhéroes; b) las propuestas narrativas donde las acciones dejan de funcionar a velocidades vertiginosas para hacerse casi estáticas; c) los recursos temáticos metaliterarios, evidenciando el proceso creativo de los artistas como tema de la novela gráfica; d) se borran las fronteras entre realidad y ficción; e) los personajes no poseen ya el etos del superhéroe tradicional (están llenos de contradicciones y no poseen un código moral maniqueo); f) se ahonda en la complejidad y en la profundidad narrativa; g) se juega con la perspectiva de la narración; h) se proponen nuevas formas de mirar la viñeta distintas a la tradicional (la lineal), como lo hace Chris Ware en sus obras… Como indica Trabado (2013), esto supone pensar en la novela gráfica como un tipo de cómic para adultos, de carácter serio, con valor artístico-literario y con sello de autor. Apelar a un público adulto y otorgarle carta de naturaleza literaria son dos reivindicaciones con las que autores y crítica pretenden buscar la aprobación social y cultural de estas manifestaciones.

En este sentido, pocas prácticas narrativas cuentan con un proceso de legitimación tan rápido como el que está experimentando la novela gráfica. Desde una posición de marginalidad relativa ha pasado a ocupar un lugar si no preferente, sí por lo menos destacado en el polisistema cultural. Los autores del boom de la novela gráfica, que habían abrazado en su mayoría los principios vanguardistas del underground comix –movimiento contracultural de los años sesenta–, se han ido introduciendo progresivamente en la plantilla fija del establishment literario. Durante este proceso, se han publicado obras de calidad en formato libro que han obtenido éxito de crítica y público. Algunas, como Maus, de Art Spiegelman, han obtenido importantes galardones, como el Premio Pulitzer. Y obras no gráficas que han alcanzado un estatus cultural importante utilizan como referentes intertextuales cómics o novelas gráficas, como es el caso de Junot Díaz y La maravillosa vida de Óscar Wao (Barcelona: Random House, 2013). Son datos que nos ayudan a replantearnos la idea del cómic o de

la novela gráfica como dominio exclusivo de lectores infantiles y juveniles.

El lector de la novela gráfica metaficcional

Esta compleja dinámica (la integración de la doble narración) requiere del lector otra forma de interactuar mucho más sofisticada (NCTE, 2005), ya que, al ser un medio conformado por diferentes códigos semióticos, debe poseer mecanismos de recepción y producción mucho más complejos que los usados en los textos literarios tradicionales (Hughes y King, 2010). Además de los componentes del código literario, son esenciales los elementos de la gramática cinematográfica y, en general, visual; a saber, los planos, la elección del color, el tipo de sombreado, el diseño de la viñeta, la perspectiva desde la que se cuenta la historia ilustrada, el estilo de letra, los efectos sonoros transcritos en el texto escrito, el espacio en blanco entre las viñetas, etc. (Varnum y Gibbons, 2001).

La novela gráfica solicita al lector, por consiguiente, que active su «competencia multimodal», es decir, la capacidad de seleccionar, activar, conectar e interrelacionar habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para la recepción de textos construidos con diferentes lenguajes y, por consiguiente, para la elaboración de significados desde una perspectiva integradora. Esta característica permite ver en esta clase de obras un potencial formativo considerable, teniendo en cuenta, además, que se trata de un material didáctico que presenta un formato artisticoliterario alternativo y atrayente para los jóvenes en todos los niveles educativos (Frey y Fisher, 2008; Cary, 2004; Schwarz, 2006). De ahí que se hable actualmente de la Edad de Oro de la novela gráfica en el ámbito educativo (Carter, 2007: 1).

Es fácilmente constatable la contribución de ciertos agentes de la institución cultural (los profesores universitarios, los centros escolares…) en la reubicación de la novela gráfica dentro del amplio y multiforme repertorio educativo. Resulta cada vez más habitual encontrar propuestas de inclusión de esta práctica en el canon formativo y de aula (Roe, Stoodt-Hill, B. y Burns, 2011). En el canon literario, el proceso está siendo mucho más lento.

Los docentes son conscientes de que el escenario educativo ha cambiado y de que sus estudiantes, además de ser depredadores audiovisuales, pertenecen a la

generación de los llamados nativos digitales. Como indica C. Lankshear y M. Knobel (2008: 39), en la sociedad de la información y la comunicación se han desarrollado nuevas formas de producir, intercambiar y recibir textos (nuevas alfabetizaciones, en definitiva) y eso implica que la escuela debe contemplarlas e integrarlas en la planificación y desarrollo de la práctica educativa. El desarrollo de múltiples alfabetizaciones –la multimodal, entre otras– en el estudiante proporciona la capacidad de leer mediante la activación de «campos semióticos variados e híbridos» y de «procesar crítica y hermenéuticamente materiales impresos, gráficos, imágenes en movimientos y sonidos» (Kellner, 2004: 240).

Por otra parte, si uno de los aspectos esenciales de la formación literaria debe ser el reconocimiento de la base hipertextual de toda obra literaria, la novela gráfica resulta un medio clave para que el receptor identifique el proceso de transformación o imitación de textos anteriores. La mezcla indisoluble de elementos de lo que antes se etiquetaba de alta y baja cultura permite al lector reconocer el juego de hipotextos sobre el que se reescribe la obra y atribuirle el significado inscrito en su estructura apelativa. Y es que la dimensión hipertextual de la lectura es inseparable de la lectura del texto en sí, ya que la hipertextualidad se caracteriza por alterar, modificar o sacudir la estructura formal y temática con el fin de generar el nuevo texto (Jenny, 1982). Reconocer los elementos de reescritura textual permite al lector realizar un «sobresentido intertextual», un movimiento interpretativo «horizontal, laberíntico, rizomático e infinito, de texto a texto, al no haber otra promesa que el murmullo continuo de la intertextualidad» (Eco, 2005: 245).

Por ello, se hace imprescindible, desde una perspectiva didáctica, dotar a los jóvenes lectores de la capacidad de descubrir las características de un texto en segundo grado (hipertexto) y las continuas remisiones a otros textos con las que está enhebrado. La novela gráfica, en este sentido, contribuye a que tomen conciencia de la importancia de activar su experiencia lectora, literaria y artística, así como a establecer constantemente las conexiones oportunas y necesarias con cualquier producto cultural (Mendoza y Romea, 2010: 8).

Asimismo, hay que señalar que, en el amplio panorama de la novela gráfica, comienza a despuntar una práctica narrativa que se caracteriza por llamar la atención sobre su propia forma y su propio proceso de construcción, desvelando así su naturaleza ficcional. Se trata de una producción artisticoliteraria que postula un lector mucho más sofisticado que el requerido por la narrativa de corte tradicional. Son obras, como veremos más adelante, que juegan

deliberadamente con el horizonte de expectativas del receptor, con el fin claro de desestabilizar su hasta ahora cómodo y poco activo papel lector, así como de dinamitar sus certezas construidas en el seno de su intertexto lector. Además, se le solicita una complicidad lectora, la aceptación de un pacto mediante el cual el lector:

atienda tanto a la historia como al trasfondo literario de lo narrado;

se interese por una escritura narrativa con voluntad inventiva (no mimética), que niega toda posibilidad de correspondencia entre el mundo real y el literario (Orejas, 2003: 114);

acepte un tipo de texto en el que se rompen las distinciones tradicionales entre el acto de narrar, el acto de leer y el producto narrado.

se acerque, en definitiva, de manera distinta al texto y al código literario.

Estrategias narrativas y recursos expresivos

Cuando nos acercamos a una novela gráfica o a un cómic lo hacemos desde un horizonte de expectativas de lector muy específico (Trabado, 2013). Peter Kuper, en su obra No te olvides de recordar (Bilbao: Astiberri, 2007), se quejaba de que un norteamericano medio relaciona única y exclusivamente el término cómic con Batman o Garfield. La palabra cómic hace pensar en el universo de los superhéroes, las historietas publicadas en revistas o dominicales, las tiras cómicas, el lectorado más bien juvenil (aunque el adulto ha estado siempre presente); en definitiva, en una producción marginal (periférica) sin prestigio cultural alguno… En este sentido, nuestro imaginario colectivo ha estado conformado por monitos, Jabato, el Capitán Trueno, los superhéroes de la DC Comics y de Marvel, etc.

Pero deberíamos replantearnos si la irrupción de la novela gráfica (tal y como la entendemos hoy en día) ha modificado los presupuestos desde los que nos hemos acercado al texto multimodal; si las obras de autores como Spiegelman, Mazzucchelli, Baudoin, Satrapi, Daniel Clowes, Chris Ware… han cambiado nuestra forma de percibir y relacionarnos con el cómic en general. Porque una parte importante de autores de novela gráfica ha desarrollado una corriente narrativa de carácter autobiográfico que no solo ha ampliado el campo temático de esta práctica artisticoliteraria, sino que también ha revisado en profundidad los límites creativos utilizando mecanismos discursivos metaliterarios y metaartísticos. Se trata de una corriente dentro de la novela gráfica, heredera de la introspección experimental de Maus y de la línea trabajada por los dibujantes europeos, que se aleja de los presupuestos narrativos esclerotizados del cómic de superhéroe. En su búsqueda por encontrar un camino creativo que les permita representar lo cotidiano, se sienten cómodos en un tipo de texto metanarrativo que exhibe cómo vive el autor, cómo trabaja y cuáles son sus ideas respecto a una teoría de la novela gráfica.

Lo autobiográfico se ensayará con nuevos moldes narrativos: las memorias, el diario, el cuaderno de viajes, etc. Una simple ojeada a la producción de la última década nos da una idea clara de esta corriente dentro de la novela gráfica:

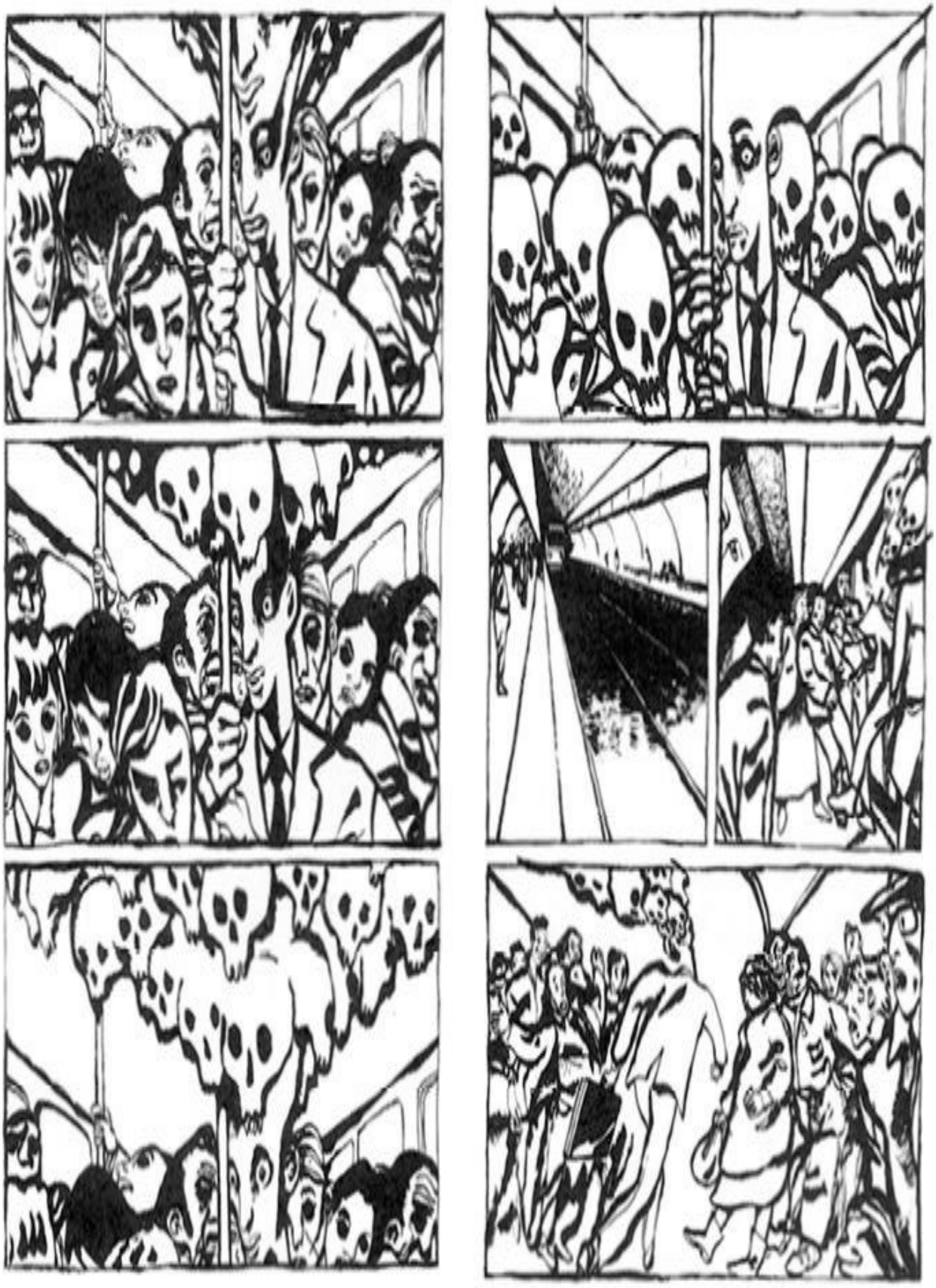
Baudoin, El viaje (Bilbao: Astiberri, 2004); Alison Bechdel, Lo indispensable para unas lesbianas de cuidado (Barcelona: Random House, 2014); Lewis Trondheim, Mis circunstancias (Bilbao: Astiberri, 2002); Dupuy y Berberian, Diario de un álbum (Barcelona: Planeta De Agostini, 2001); Peter Kuper, Diario de Oaxaca; David B., Epiléptico. La ascensión del Gran Mal (Madrid: Editorial Sins Entido, 2001-2007); Marjane Satrapi, Persépolis y Pollo con ciruelas (Barcelona: Norma Editorial, 2004); Craig Thompson, Cuaderno de viaje (Bilbao: Astiberri, 2006), o Paco Roca, Memorias de un hombre en pijama (Bilbao: Astiberri, 2011).

A continuación analizaremos los diferentes recursos o mecanismos discursivos, formales y temáticos relacionados con esta práctica autobiográfica y metaficcional en la novela gráfica.

Multiplicidad de códigos

Por tratarse de un texto multimodal, la novela gráfica utiliza una duplicidad o multiplicidad de códigos (Calinescu, 1991: 275-276):

Presenta una naturaleza icónica y textual indisoluble. Ambos elementos se entienden como partes necesarias de la historia y del discurso. Es precisamente la dinámica de este doble código la responsable de que, por un lado, no podamos aplicar a la novela gráfica ningún esquema historicoliterario conocido; por otro, de que posea aparentemente una mayor complejidad discursiva y, por consiguiente, de que potencie una experiencia esteticoliteraria más sofisticada. Baudoin, en El viaje (2004), juega con esa interacción imagen/palabra y consigue producir un contrapunto en la caracterización del personaje. Mientras el texto escrito muestra el viaje exterior del protagonista, las ilustraciones exhiben un viaje interior o de introspección.



Se dirigen a una doble audiencia. Por un lado, a un lector que se entretiene y disfruta consumiendo productos gráficos. Por otro, a un receptor mucho más competente que descubre entre los espacios en blanco de las viñetas otros códigos ocultos. Disfruta aceptando el desafío que le propone el texto –alusiones intertextuales, transformaciones lúdicas de un hipotexto, la ironía entre el texto paródico y el parodiado…– y, en palabras de Umberto Eco, «descubriendo los procedimientos del autor modelo que lo está instruyendo paso a paso» (Eco, 2005: 234).

A modo de ejemplo, en Ciudad de cristal, de Paul Auster, y en la adaptación gráfica que llevaron a cabo Paul Karasik y David Mazzucchelli en 2005 se utiliza el código popular de la novela de detectives, género modernista por excelencia, ya que está gobernado por la dominante epistemológica. Y alrededor de este se desarrolla un conjunto de recursos narrativos tanto escritos como gráficos cuyo objetivo consiste en mostrar el desvanecimiento de la frontera entre ficción y realidad, en preguntarse acerca de la existencia de los mundos ficcionales o en cuestionar la supremacía del mundo empírico frente al construido lingüística y textualmente (Ródenas, 1998). Se accede así a otro código, el filosófico, representado por la duda ontológica. En la obra gráfica se esconden más códigos: pensemos en el código cultural que localizamos al identificar las referencias explícitas a El Quijote e implícitas con el uso de diferentes niveles de la diégesis, con la ruptura de la jerarquía convencional establecida entre personaje, narrador y autor; con la muerte del argumento en sentido literal, la pluralidad de voces, la utilización de recursos metalépticos, etc.

Otro ejemplo interesante de cómo actúan otros códigos es Nocilla Experience, la novela gráfica de Pere Joan (Madrid: Alfaguara, 2011). En ella se introducen numerosas referencias de tipo cultural y se mezclan las referencias a textos canónicos y paraliterarios. El resultado es un mosaico de alusiones a productos y mitos pertenecientes tanto a la alta como a la baja cultura. Su convivencia en el texto es pacífica: se entrelazan elementos propios de la sociedad de consumo, la portada del disco de los Beatles, Sargent Pepper’s Lonely Hearts Club Band (realizada por el artista pop Peter Blake), citas a un posible canon literario personal, etc.; o se acoplan figuras solitarias, aparentemente antitéticas, como

Wittgenstein y el Unabomber, Tarzán y Cioran, San Juan de la Cruz y Coco Chanel. Se descontextualizan los productos de la alta y baja cultura para reutilizarlos y para que interactúen de manera sinérgica en un nuevo espacio de ficción.

Tematización del proceso creativo

En este tipo de narrativa gráfica, el argumento en términos tradicionales deja de ser el eje del texto, cediendo el protagonismo al acto mismo de fabular. La novela gráfica, como un reflejo en el espejo, se convierte en el contenido de la propia novela gráfica. Por ello, este tipo de ficciones, en cualquiera de sus manifestaciones, constituye un tipo de escritura que se mira a sí misma, que reflexiona sobre su propio proceso de construcción y que hace añicos el espejismo mimético. En el primer volumen de Alec (Bilbao: Astiberri, 2010), Eddie Campbell aprovecha los recursos metaficcionales para exponer su propia teoría de la novela gráfica, describir su evolución histórica y reflexionar acerca del papel del autor y del lector. Lewis Trondheim, en Mis circunstancias (2005), tematiza el acto mismo de escribir y dibujar contextualizándolo en la redacción de L'Association, la editorial francesa independiente que acogió a dibujantes de la talla de David B., Mokeit o Killoffer, entre otros.

La metalepsis

Cuando el sujeto de la enunciación irrumpe inopinadamente en el mundo de los personajes o estos en el de aquel, se produce una violación de los límites ontológicos del libro y se autoriza, por lo tanto, a que dialoguen entidades pertenecientes a mundos narrativos distintos (Ródenas, 1998: 102). Asistimos, entonces, a uno de los mecanismos literarios más relevantes de los textos metaliterarios: la metalepsis. Con la intromisión del narrador en el mundo diegético (historia) o del personaje en el extradiegético, se desestabiliza la estructura narrativa, sus niveles y los límites de la ficción (Malina, 2002: 132). Este procedimiento narrativo abre la posibilidad al autor de introducir comentarios acerca del acto mismo de escribir literatura y explicitar la naturaleza ficticia de la obra. De ahí que sea aceptada unánimemente por parte de la crítica la afirmación de que la metalepsis potencia en el texto su carácter autorreflexivo y de que sea, por ello, uno de los pilares sobre los que se asienta el edificio metaficcional.

Es frecuente ver a un personaje hacer numerosas incursiones en el espacio narrativo reservado al autor o al narrador. Unas veces las hará para comentar aspectos de la organización textual y otras para referirse explícitamente al proceso de elaboración de la escritura. Por ejemplo, en la obra ya referenciada de Peter Kuper, No te olvides de recordar, el protagonista, que es el propio autor, muestra escenas en las que los personajes de sus historias salen del texto para aconsejarle el uso de alguna técnica narrativa o para recriminarle alguna otra.

...EH, ¿POR QUÉ NO ACABAS CON ESA FRASE?
HUM... ¡NO ES MALA IDEA!
¡OYE, CHAVAL, NO ERES TAN TONTO COMO PARECES!
JI JI ¡VALE YA!
Y OTRA COSA...
A VECES ROTULAS DE PENA Y...
ESCUCHA, RENACUAJO, A LO MEJOR SI HUBIERAS DEDICADO MENOS TIEMPO A QUEMARME LAS NEURONAS, AHORA...
¿PETE?

Este permanente deseo de sacar a la superficie textual al autor-narrador, al lector o a los personajes termina, como señala Lozano (2007: 169), por:

ficcionalizar al autor y asesinarlo como ente real;

introducir al lector empírico en el universo ficcional, haciéndolo personaje del mismo;

desmontar la ilusión ficcional, al irrumpir un personaje en el nivel narrativo básico o en el hipodiegético. Se produce, por lo tanto, el resquebrajamiento de la frontera que creíamos sólida entre la historia y la narración, entre el tiempo de lo narrado y el tiempo de la narración; en definitiva, entre el mundo en el que se narra y el mundo desde el que se narra.

Polifonía

Dado que la imagen y el texto escrito constituyen dos sistemas de comunicación diferentes, aportan a la obra un complejo entramado de voces narrativas, perspectivas y niveles o registros de lengua. La novela gráfica puede presentar, asimismo, contrapunto de perspectivas. El juego polifónico resultante sería una estrategia utilizada por la narrativa gráfica actual para mostrar:

Por un lado, una imagen estereoscópica (multifocal) de la realidad. Es el caso de Seth y su Wimbledon Green (Madrid: Editorial Sins Entido, 2011). Se trata de una novela gráfica en la que el protagonista, Wimbledon Green, se proclama a sí mismo el mayor coleccionista de libros de cómics del mundo. El recelo de los diferentes agentes del universo del cómic (editores, dibujantes, lectores, coleccionistas…) ante un personaje tan poco fiable que conduce a dar la palabra a numerosos personajes que desde su perspectiva irán dando una imagen poliédrica del coleccionista.

Por otro, un cuestionamiento del estatuto ontológico de la ficción. Es decir, según McHale, mediante la propia ficción nos podemos interrogar acerca de:

What is a world? What kinds of world are there, how are they constitued, and how do they differ? What happens when different kinds of world are placed in confrontation, or when boundaries between worlds are violated? What is the mode of existence of a tex, and what is the mode of existence of the world (or worlds) it projects? How is a projected world structured? And so on. (McHale, 1987: 10)

La solución a la que llegan Paul Karasik y David Mazzucchelli a la hora de representar gráficamente la pluralidad de voces con la que Paul Auster consigue trenzar su Ciudad de cristal y rendir tributo a Cervantes resulta muy ilustrativa. La novela gráfica sumerge al lector en la historia hasta dejarlo preso de sus

múltiples juegos: un Paul Auster dentro de la historia que también es escritor pero no es Paul Auster, la coincidencia de las iniciales de Daniel Quinn con las de Don Quijote, el cambio de persona en el discurso narrativo y, por ende, del punto de vista de la narración.

Estructura de muñecas rusas

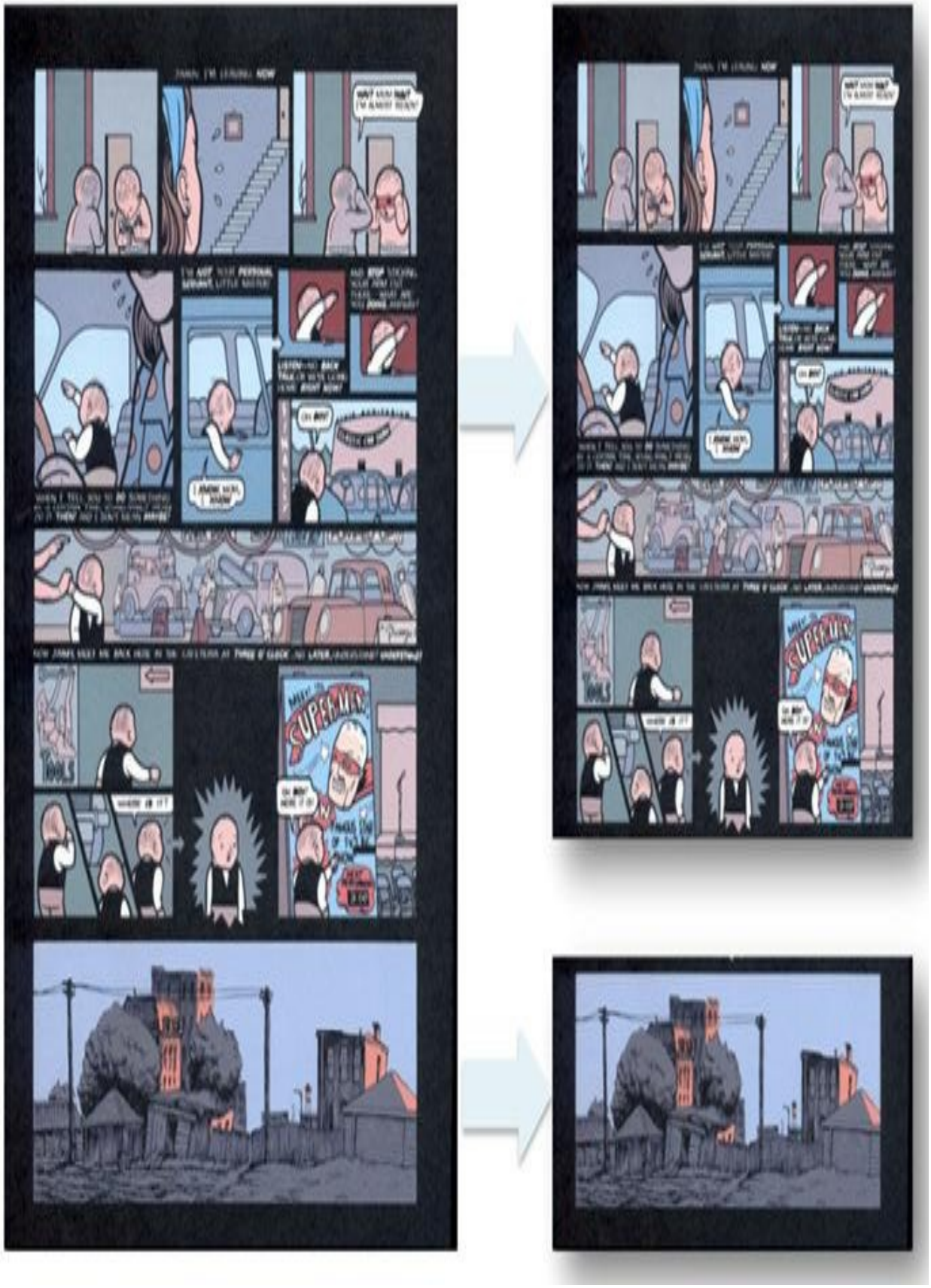
En la novela gráfica metaficcional, el concepto tradicional de unidad textual se desvanece para dejar paso a una narrativa de carácter fragmentario, polimórfico y heterogéneo, entreverada de diferentes voces narrativas y caracterizada a veces por complejos relatos intercalados: una historia marco dentro de la cual se entrelazan otras; esto permite la coexistencia de diferentes niveles narrativos con múltiples narradores. Lo que parece a simple vista un libro de libros con una estructura deslavazada es en realidad un texto global, fuertemente cohesionado, en el que la organización textual se convierte en el tema de su escritura.

Emerge una novela coral en la que se cuestiona o problematiza la propia naturaleza de la voz narrativa, haciendo opaca una narración que habitualmente ha sido transparente. El autor se ve obligado a ensayar otras formas de hablar y hacer ver al receptor. Se da paso a narraciones compuestas de relatos secundarios, cuyas historias se abordan desde diferentes y a veces contradictorias perspectivas.

Chris Ware en Jimmy Corrigan (Barcelona: Planeta De Agostini, 2005) o Daniel Clowes en Ice Haven intercalan numerosos relatos con los que consiguen una profundidad narrativa que se manifiesta visualmente mediante el juego de diferentes tipos de dibujos, colores, fuentes tipográficas, etc. Se trata de buscar la unidad textual a partir de la fragmentación, de la acumulación de pequeñas historias no conectadas entre sí. En contraposición a la forma tradicional de narrar, se apuesta por un tipo de discurso discontinuo, que no sigue la lógica narrativa causal. Desaparece la linealidad secuencial a favor de una obra errante desprovista de elementos narrativos centrales y secundarios; todos están al mismo nivel. Se habla entonces de ruptura en la organización jerárquica de los componentes del universo ficcional y se da la bienvenida a la idea de «heterarquía» o estructura de múltiples niveles narrativos en el que ninguno de ellos es superior o inferior con respecto a los demás; al revés, interactúan y se relacionan de manera horizontal (McHale, 1987: 120). Esta idea es ejemplificada de manera certera en la novela gráfica de Pere Joan La Nocilla Experience (2011). En ella aparece una viñeta en la que Cortázar explica la composición estructural, formal y temática de Rayuela, con la metáfora del tablón de madera, en el que hay fotos, fragmentos de periódico, ofertas de productos alimentarios, etc., sobre los que puede establecerse una red de conexiones virtuales.

Simultaneidad de espacios y tiempos

La superposición de niveles narrativos quiebra las relaciones lógicas espaciotemporales que se han venido estableciendo de forma tradicional en la narrativa. Se simultanean, confluyen y se funden los tiempos y los espacios propios de los diferentes relatos, tradicionalmente incompatibles o irreconciliables. El resultado es la construcción de un cronotopo (de mayor complejidad arquitectónica) al servicio del discurso metaficcional. Pensemos en Chris Ware y su The Acme Novelty Library (Barcelona: Random House Mondadori, 2009): en sus páginas convergen historias de la infancia del protagonista, Jimmy Corrigan, y el trascurrir del tiempo desde la ventana de su casa actual.



El libro como objeto

Se borra la gruesa línea que tradicionalmente ha dividido el libro como objeto y el libro como mundo de ficción en el que se sitúan los personajes, situaciones y acontecimientos de la historia. En este sentido, la organización textual y el artificio narrativo adquieren un papel fundamental en tanto que elemento temático. De ahí que los componentes paratextuales se conviertan, por un lado, en una pieza clave en el proceso de construcción y de interpretación de la obra y, por otra, en una estrategia con la que la narrativa gráfica metaficcional se hace consciente de su propia existencia como artefacto. Desde esta perspectiva, el relato se extiende más allá de sus propios contornos. El título, la portada y contraportada, el índice, etc., nos ofrecen variedad de oportunidades para realizar hipótesis de lectura y generar el horizonte de expectativas. Estos elementos cobran sentido en obras como Mis circunstancias, de Lewis Trondheim, el Diario de un álbum, de Dupuy y Berberian; el Diario de Oaxaca, de Peter Kuper; el Cuaderno de viaje, de Craig Thompson, o las Memorias de un hombre en pijama, de Paco Roca. Se valen del título y del prólogo para hacer hincapié en el giro intimista hacia lo autobiográfico y su alejamiento del código del cómic de superhéroe. En ellos se justifican la estructura deslavazada del texto y la ausencia de una estructura narrativa lineal. Este elemento paratextual será clave para activar el intertexto lector y dotar de sentido su carácter metaliterario.

Por otro lado, los autores utilizan recursos paratextuales (el título, el prólogo, el uso de diferentes tipos de letras, los encabezamientos de los capítulos…) con el fin de dejar clara su filiación architextual y su toma de postura ante los términos cómic y novela gráfica. Recordemos cómo Daniel Clowes utiliza la etiqueta «comic-strip novel» o «narraglyphicpicto-assemblage» en Ice Haven; Craig Thompson prefiere «illustrated novel» para nombrar su obra Blankets (Bilbao: Astiberri, 2004), Seth rotula «picture-novella» su It’s a good life, if you don’t weaken (Montreal: Drawn and Quaterly, 2003), o Will Eisner prefiere la de «graphic novel» para textos como el Contrato con Dio (Barcelona: Norma Editorial, 2007).

Intertextualidad irónica

La parodia se convierte así en una de las estrategias metaficcionales esenciales. En el ámbito de la novela gráfica, la mayoría de estas prácticas metaficcionales parodian el cómic de superhéroes en tanto que subgénero literario altamente codificado y caracterizado por numerosos clichés y/o estereotipos. Téngase en cuenta que la comprensión de un texto metaficcional está supeditada, en gran parte, a nuestro conocimiento de los intertextos que se parodian y/o al grado de desarrollo de la competencia genérica (Mendoza, 2008). Los autores de este tipo de novela gráfica apelan al intertexto lector para que se generen procesos de identificación, reconocimiento, asociación e interrelación de sus conocimientos implícitos ante los estímulos textuales: además de sus esquemas referidos a las características estructurales del género de «superhéroes», deben ponerse en funcionamiento todos los conocimientos intertextuales necesarios para descubrir los hipotextos parodiados.

Otra forma de parodia es la transformación del código narrativo tradicional inserto en el hipotexto: en los cómics de superhéroes, en las novelas de aventuras o en los cuentos de hadas (como el caso de Grimm Fairy Tales, de Joe Brusha y Ralph Tedesco), el narrador omnisciente en 3ª persona y la secuenciación lineal, sustituidos por narradores homodiegéticos y por complejas estrategias de reduplicación especular. Cuantas más variantes de una historia lea un adolescente más aumentará su intertexto lector. Los hipertextos se reconocen como tales porque comparten muchos elementos estructurales comunes, personajes y temas. Esta peculiaridad permite al lector establecer con gran facilidad conexiones intertextuales entre diferentes hipertextos, aunque su competencia literaria sea mínima.

Eddie Campbell, en Alec, hace numerosas incursiones intertextules y metatextuales. Al convertir lo metaliterario en el elemento medular de la narración, las citas a autores, obras, normas del código narrativo… refuerzan el carácter autorreflexivo y autorreferencial de la nueva literatura. Nos hallamos frente a una novela gráfica de novelas gráficas, ya no solo porque en ella se recogen múltiples referencias a un verdadero canon, sino también por la imitación de estilos de autores y la explicitación de una teoría de la novela.

Con respecto al canon artisticoliterario que la obra establece, hay que señalar

que estaría formado por escritores que han transformado la novela gráfica: Alan Moore, Art Spiegelman, Hugo Pratt, Neil Gaiman, Dave McKean, etc.

A modo de cierre

De lo anteriormente expuesto puede deducirse que la novela gráfica metaficcional promueve una manera de activar los componentes de la competencia literaria y del intertexto lector diferente a como lo hace la práctica tradicional.

Por su propia naturaleza metaficcional, constituye un texto modelo para formar al lector. A la par que proporciona enseñanzas sobre convenciones literarias y que favorece en el lector la toma de conciencia de cuál es su papel en el proceso de recreación del texto (Hutcheon, 1988: 139), lo entrena en el complejo proceso de recepción intertextual, en el reconocimiento y apreciación de la tupida urdimbre de dependencias y relaciones que la obra establece con otras y que requiere para ser interpretada.

Por ello, se insiste en que esta forma de hacer arte y literatura postula un nuevo lector modelo: más capacitado para poner en funcionamiento un mayor número de conocimientos, habilidades y actitudes referidos al sistema literario y más experimentado en el juego de relaciones intertextuales. Se trata de artefactos artisticoliterarios que potencian en el lector la búsqueda de un mayor de número de asociaciones intertextuales e hipertextuales; lo cual permite tejer una tupida red de conexiones que favorece una lectura semiótica mucho más compleja.

Asimismo, el ensimismamiento formal del que hace gala la práctica metaficcional invita al lector a que preste atención sobre las convenciones, técnicas y/o recursos que se están empleando en el acto mismo de la creación literaria. De esta manera, enseñan el modo en que las obras se construyen textualmente o, como apunta Silvia Pantaleo (2010: 25), proporcionan lecciones sobre diferentes tipos de textos, códigos y convenciones, así como sobre la escritura, la lectura y la ideología.

Referencias bibliográficas

Anstey, M. (2008). «Postmodern Picturebook as Artefact: Developing Tools for an Archaeological Dig». En: Sipe, L. Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality (pp. 147-163). Nueva York/Londres: Routledge.

Arbonés, C. et al. (2015). «Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación». En: De Amo, J. M.; Cleger, O.; Mendoza, A. (eds.). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital (pp. 97-120). Barcelona: Octaedro.

Baudoin. (2004). El viaje. Bilbao: Astiberri.

Borcha, M. (2013). «Libros enriquecidos. Leer, tocar, oír e interactuar». Delibros, 272: 19-28.

Borràs, L. (2012). «Había una vez una app… Literatura infantil y juvenil (en) digital». Revista de Literatura, 21-26.

Calinescu, M. (1991). Cinco caras de la modernidad. Modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, posmodernismo. Barcelona: Tecnos.

Camarero, J. (2004). Metaliteratura: estructuras formales literarias. Barcelona: Anthropos Editorial.

Canyissà, J. (2014). «Muerte y resurrección de la novela gráfica: Chris Ware reinventa el cómic». La Vanguardia, 8 de mayo.

Carter, J. B. (2007). Building Literacy Connections with Graphic Novels: Page by Page, Panel by Panel. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Cary, S. (2004). Going Graphic: Comics at Work in the Multilingual Classroom. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Cravens, L. L. (2009). Do Graphic Novels Have a Role in School Libreries?

Sacramento: California State University. Disponible en: <http://csus-dspace.calstate.edu/xmlui/bitstream/handle/10211.9/741/CRAVENS,%20LINDA sequence=1>. Consultado el 8 de enero de 2011.

De Amo, J. M.; Cleger, O.; Mendoza, A. (eds.). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital. Barcelona: Octaedro.

Dresang, E. T. (2008). «Radical Change Theory, Postmodernism, and Contemporary Picturebooks». En: Sipe, L. Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality (pp. 41-54). Nueva York/Londres: Routledge.

Eco, U. (2005). Sobre literatura. Barcelona: Mondadori.

Fernández Porta, E. (2010). Afterpop. La literatura de la implosión mediática. Barcelona: Anagrama.

Frey, N.; Fisher D. (2008). Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gaad, J. (2014). Digital book world. En: <http://www.digitalbookworld.com/2014/does-the-closure-of-atavist-books-signal-the-end-of-enhanced-ebooks/>. Consultado el 18 de noviembre de 2014.

García, A.; Rey, R. (2012). «Las apps en el aula del siglo xxi». Comunicación y Pedagogía, 259-260: 32-37.

Globalism Research Centre RMIT (2009). Catalyst: Changing Practice. Case Study of Silverton Primary School. Disponible en: <http://www.microsoft.com/australia/education/schools/partners-in-learning/education-by-state/vic.aspx>. Consultado el 5 de marzo de 2011.

Jenkins, H. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. En: <http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>. Consultado el 18 de octubre de 2014.

— (2010). Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. En: <http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html#sthash.A

Harris, M. (2007). «Showing and Telling History through Family Stories in Persepolis and Young Adult Novels». En: Carter, J. B. Building Literacy Connections with Graphic Novels. Page by Page, Panel by Panel (pp. 38-53). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Hassett, D. (2006). «Technological difficulties: A theoretical frame for understanding the non-relativistic permanence of traditional print literacy in elementary education». Journal of Curriculum Studies, 38 (2): 135-159.

Hughes, J.; King, A. E. (2010). «Dual Pathways to Expression and Understanding: Canadian Coming-of-Age Graphic Novels». Children's Literature in Education, 41: 64-84.

Hutcheon, L. (1988). The Canadian postmodern: a study of contemporary english-canadian fiction. Toronto: Oxford University Press.

Jenny, L. (1982). «The strategy of forms». En: Todorov, T. (ed.). French Literary Theory Today: a reader (pp. 34-63). Cambridge: Cambridge University Press.

Kellner, D. M. (2004). «Revolución tecnológica, alfabetismos múltiples y la reestructuración de la educación». En: Snyder, I. (comp.). Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la era electrónica (pp. 227-250). Málaga: Aljibe.

Kress, G. (2003). Literacy in the New Media Age. Londres: Routledge.

— (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Londres: Routledge.

Lankshear, C.; Knobel, M. (2008). Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Madrid: MEPSYD/Morata.

Liu, J. (2004). «Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension». TESOL Quaterly, 38: 225-245.

Lozano, M. P. (2007). La novela española posmoderna. Madrid: Arco/Libros.

McCloud, S. (1993). Understanding Comics: The Invisible Art. Nueva York: HarperCollins.

McHale, B. (1987). Postmodernist Fiction. Londres/Nueva York: Routledge.

Mendoza, A.; Romea, C. Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector. Barcelona: Horsori.

NCTE (National Council of Teachers of English) (2005). «Using Comics and Graphic Novels in the Classroom». Council Chronicle. Disponible en: <http://www.ncte.org/magazine/archives/122031>. Consultado el 4 de febrero de 2011.

Nikolajeva, M. (2000). «The Dynamics of Picturebooks Communication». Children's Literature in Education, 31 (4): 225-239.

— (2006). How Picturebooks Work. Nueva York: Routledge.

Nodelman, P. (1988). Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books. Atenas: University of Georgia Press.

Observatorio de la Lectura y el Libro (2014). Los libros infantiles y juveniles en España. 2012-2014. En: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/LIJ-diciembre2014.pdf>. Consultado el 12 de diciembre d 2014.

Orejas, F. G. (2003). La metaficción en la novela española contemporánea. Madrid: Arco/Libros.

Pantaleo, S. (2005). «Young children engage with the metafictive in picture books». Australian Journal of Language and Literacy, 28 (1): 19-37.

Reig, D.; Víchez, L. (2013). Los jóvenes en la era de la conectividad. Madrid: Fundación Telefónica.

Ródenas, D. (1998). Los espejos del novelista. Modernismo y autorreferencia en la novela vanguardista española. Barcelona: Península.

Roe, B. D.; Soodt-Hill, B.; Burns, P. C. (2011). Secondary School Literacy Instruction: The Content Areas. Belmont, CA: Wardsworth Cengage Learning.

Rojas, G.; Vázquez, J.; Cela, J. (2014). Apps educativas: nuevas formas de

acceso al conocimiento. En: <http://www.dosdoce.com/articulo/estudios/3904/apps-educativas/>. Consultado el 14 de diciembre de 2014.

Serafini, F. (2010). «Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives». Children's Literature in Education, 41: 85-104.

Seth. (2012). Wimbledon Green. Madrid: Ediciones Sins Entido.

Sipe, L. (2008). Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom. Nueva York: Columbia University.

Sipe, L.; Pantaleo, S. (2008). Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality. Nueva York/Londres: Routledge.

Spiegelman, A. (2005). «Introducción». En: Auster, P. Ciudad de cristal (novela gráfica adaptada por Paul Karasik y David Mazzuchelli). Barcelona: Anagrama.

Schwarz, G. (2006). «Expanding Literacies through Graphic Novels». English Journal, 95 (6): 58-64.

Trabado, J. M. (2013). La novela gráfica. Poéticas y modelos narrativos. Madrid: Arco/Libros.

Trondheim, L. (2005). Mis circunstancias. Bilbao: Astiberri.

Unsworth, L. (2013). «Point of view in picturebooks and animated movie adaptations». Scan, 32 (1): 28-37.

Varnum, R.; Gibbons, C. T. (eds.) (2001). The language of comics: Words and Images. Jackson, Mississippi: University Press of Mississippi.

Wolk, D. (2007). Reading Comics: How Graphic Novels Work and What They Mean. Cambridge: Da Capo Press.

7 Los cuentos interactivos a disposición de los jóvenes lectores: una propuesta de clasificación

María M. Ruiz-Domínguez

Universidad de Almería

Las aplicaciones interactivas infantiles en el mercado editorial

Las posibilidades que nos brindan las tabletas y soportes digitales hoy en día en el ámbito educativo son muy numerosas. Junto con los estudios que avalan su utilidad escolar (Rojas, Vázquez y Cela, 2014), se están desarrollando infinidad de aplicaciones que hacen uso de los recursos que ofrecen estos formatos para facilitar el aprendizaje en diferentes áreas del currículum escolar (García y Rey, 2012). Y si nos aproximamos a los datos de las publicaciones de formatos digitales, se confirma que un número importante corresponden a este tipo de aplicaciones (Rojas, Vázquez y Cela, 2014). Así, por ejemplo, en páginas web como <http://www.eduapps.es/> se pueden encontrar más de 80.000 aplicaciones educativas: una de ellas es la aplicación de juegos para niños de 3 a 8 años de Itbook, denominada Pupitre (2012), creada para la Editorial Santillana. A su vez, el desarrollador Arloon presenta su oferta de aplicaciones de ciencias a los colegios interesados en utilizar aplicaciones educativas en su propuesta curricular.

Por otra parte, si revisamos las últimas noticias relacionadas con las tendencias en el mercado editorial respecto a la publicación de textos literarios, se puede comprobar que la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación está provocando que editoriales y librerías como Hachette, Penguin Random House, FCE, SM, Edelvives, etc., apuesten por la digitalización de los títulos de sus catálogos con el fin de atender las demandas de un público que exige variedad editorial, rapidez en el servicio y acceso a libros en formatos digitales (Wischenbart et al., 2014). Se trata de un mercado que se encuentra en constante evolución, caracterizado por que se mueve en la incertidumbre de las tendencias futuras. En este sentido, hay afirmaciones en las que se apuesta por una lectura hipertextual:

Así, el futuro del libro está en la incorporación de redes sociales, de apps que combinen lectura textual con audio, vídeo, etc., de personalización de la experiencia de un usuario más exigente (las recomendaciones de Amazon van en

este sentido), incluso de lectura de libros como servicio (modelo Spotify). (Reig y Vilchez, 2013: 33)

Pero también surgen voces como la de la escritora J. Gaaz que cuestionan el futuro de los formatos digitales o por lo menos su liderazgo en el mercado:

One of the reasons I kept the branching narrative so simple in my own series was so that it could convert easily to print if I ever wanted to produce a print version. But there was another reason, too, and that's reader receptivity. I'm not sure a lot of readers want too much interactivity at this approximately 30 % of my readers are enjoying the interactive elements (which are quite minimal in the first few books and increase in the last two), but the rest are just reading straight through without engaging with them at all. (Gaad, 2014: 1-2).

Transformar un texto literario impreso a un formato electrónico es un proceso que, desde un punto de vista técnico, resulta relativamente sencillo. Consiste en adaptar una obra a un entorno más o menos amigable en el que tanto texto como imágenes se aprovechan de las ventajas del soporte. Las ediciones electrónicas más sencillas de textos literarios, en formato ePub, PDF y Mobi, reproducen la experiencia lectora tradicional en una pantalla sin apenas añadir hipervínculos –a lo sumo, el lector tiene a su disposición un marcador de páginas, un diccionario y un glosario–, pero no suelen ofrecer animaciones, un fondo musical u otros elementos interactivos. En este formato son innumerables los textos literarios infantiles y juveniles que se están editando, como por ejemplo, la obra de autores de nuestro tiempo, como Wiesner (Flotante, Art y Max, Sr. Minino, entre otros), o los títulos más relevantes de colecciones de cuentos como Barco de Vapor y Gran Angular (Observatorio, 2014b: 24). No obstante, con los avances tecnológicos, y frente a los primeros libros electrónicos, han surgido textos editados en formato ePub3 que permiten insertar vídeos, audios y algún tipo de interacción. Si nos detenemos en la edición en formato ebook del álbum de Sebastián Pérez y Benjamin Lacombe, El herbario de las hadas (2011), comprobaremos que la edición electrónica reproduce la apariencia del libro impreso, pero con la novedad de que algunas imágenes destellan e invitan a ser

tocadas. Al pulsar estas figuras se despliega una imagen con mayor detalle de la estructura de plantas, flores, etc., o bien se esconde alguna animación. Las fotografías se pueden desplazar de su ubicación original, girar o modificar su tamaño. En otras aperturas hay hipervínculos a cortometrajes sobre las criaturas del bosque y su comportamiento.

En los entornos digitales, la narrativa se caracteriza por su estructura en red, puesto que la linealidad del relato en papel, entendida como una lectura secuenciada y con un orden fijo, se fractura y se genera un texto disperso (Landow, 1995) con una arquitectura abierta, poliédrica, laberíntica y fragmentada (Cleger, 2012). El hipertexto tiene un punto de partida escogido por el lector, a partir del que va conectado enlaces y vínculos, y la historia se dota de forma y sentido en función de los caminos por los que se desplaza. Los relatos se ven envueltos en términos como narrativa digital, hipertexto electrónico, hipermedia, libro electrónico enriquecido, aplicaciones digitales, narrativa transmedia, etc., para definir los formatos resultantes de la conexión de un pasaje de discurso verbal con otros elementos, como imágenes, mapas, vídeos, diagramas, sonidos, juegos, e incluso otros soportes que determinan un nuevo modo de narrar (Landow, 1995: 15-16). Se trata de textos, por tanto, en los que se emplean diversos sistemas de signos o niveles de comunicación, en los que se encuentran «visual images, design elements, written language, and other semiotic resources» (Serafini, 2010: 87).

El libro electrónico Maggot Moon (2012), de la escritora e ilustradora de cuentos infantiles Sally Gardner, es un buen ejemplo de esta literatura digital en la que conviven universos diegéticos interconectados (véase la imagen más abajo). En esta historia, hay hipervínculos a través de los que el lector accede a elementos multimedia (contiene más de 20 vídeos y 11 clips de audio), que permiten que este participe en juegos, amplíe información e incluso contacte con la escritora. Y como señala Bazin (1998), estos vínculos forman un espacio híbrido, en el que no solo convergen diversos formatos, sino que se mezclan y se integran a la vez, y exigen una metalectura, un modo dinámico de leer que responde a esa nueva situación que se caracteriza por la conectividad.

Las aplicaciones interactivas de los textos literarios infantiles: criterios para su clasificación

Frente a países como Estados Unidos en el que los formatos electrónicos enriquecidos de textos literarios para niños se han convertido en una apuesta segura, en el nuestro su presencia en el mercado es todavía discreta (Borcha, 2013). Los datos publicados por el Observatorio de la Lectura y el Libro (2014a: 32) revelan que «el peso del libro digital sobre el total de la edición se ha incrementado, pasando del 19,8 % en 2012 al 23,2 % en 2013», aunque en el sector de la literatura infantil este porcentaje es todavía reducido (5,9 %) (Ibid.: 34). Pero a pesar de que el volumen de textos literarios para niños editados en formato digital es relativamente escaso en comparación con los países anglosajones, poco a poco se descubren nuevos títulos en las estanterías de las librerías virtuales (Borràs, 2012; Wischenbart et al., 2014).

Un análisis detallado del mercado editorial nos revela la variedad de textos literarios para jóvenes en formato digital, desde ediciones de cuentos tradicionales infantiles destinados a los más pequeños, pasando por nuevas versiones de textos literarios que solicitan la participación del lector para construir el relato, hasta llegar a textos nativos digitales que contienen una mayor o menor presencia de prestaciones interactivas. Y debido precisamente a la diversidad de cuentos en formatos digitales para jóvenes lectores, resultaría muy complejo establecer un único criterio que permitiera su agrupación.

Con el fin de clarificar esta variedad y facilitar el análisis de las aplicaciones digitales de textos literarios, se podrían efectuar diversas clasificaciones (véase imagen 1) en función de los siguientes criterios:

Su procedencia (Koskimaa, 2005):

- Textos digitalizados
- Nuevos textos publicados en formato digital
- Textos digitales programados

Tipología de los textos lit.

- Cuento
- Novela corta
- Álbum

El grado de participación del lector

- Apps en las que no se reclama un lector que tome decisiones
- Apps en las que se reclama un lector que tome decisiones

La variedad en las prestaciones

- Animaciones, audio, grabación de voz, cámara fotográfica, dibujar y pintar, geolocalización...

Criterios para clasificar las aplicaciones digitales de cuentos

su procedencia, es decir, si se trata o no de textos nativos digitales (Koskimaa, 2005);

la tipología de los textos literarios digitales (Borràs, 2005);

el grado de participación e interacción del lector en la construcción de la historia (Moreno, 2002; Ryan, 2004);

la variedad de prestaciones interactivas y multimedias que se ponen a disposición de la historia.

Procedencia de los textos digitales

Respecto a la procedencia de los textos digitales, Koskimaa (2005: 85-88) distingue entre obras que originalmente se publicaron como textos impresos o manuscritos y que más tarde se digitalizan (textos digitalizados); textos que se publican de manera simultánea en papel y en dispositivo electrónico (nuevos textos publicados en formato digital); textos que han surgido en formato digital para producir efectos que no son posibles en los textos impresos (textos digitales programados), y, por último, textos que utilizan los recursos de internet (webtextos).

Si atendemos a esta clasificación, las aplicaciones de cuentos interactivos infantiles corresponden a textos que mayoritariamente se inscriben en las dos primeras variantes, aunque también se están editando algunos textos digitales programados.

Por una parte, se están produciendo adaptaciones de textos impresos de la literatura infantil. Desarrolladores como Itbook o Loud Crow, entre otros, ofrecen en formato interactivo de cuentos tradicionales como Caperucita Roja o Los tres cerditos. Por otra parte, también hay relatos que se editan de manera simultánea en formato papel y electrónico, por lo que suelen trabajar conjuntamente autor y desarrollador. En este sentido, y como consecuencia del interés que despiertan las posibilidades que ofrecen las aplicaciones interactivas para la construcción de historias, muchos escritores de álbumes de éxito se están ocupando de reescribir sus textos para los dispositivos digitales. Es el caso de El corazón y la botella (Oliver Jeffers, 2010), Rita la lagartija (Irene Blasco, 2006), Las reglas del verano (Shaun Tan, 2014), Love, the app (Lowell A. Siff & Gian Berto Vanni, 2000), Elmer y el osito perdido (David Mckee, 2012), entre otros ejemplos.

La novela de Daniel Nesquens Mi vecino de abajo (2011), dirigida a jóvenes lectores y premio Barco de Vapor 2011, también se ha editado simultáneamente en formato impreso, en ebook y en aplicación digital. Esta última ofrece una diversidad de hipervínculos que permite que los niños accedan y exploren otros

contenidos adicionales interconectados mediante enlaces a vídeos, otros textos, imágenes, etc.

Además, se están publicando textos nativos digitales, es decir, relatos que se han editado únicamente en formato electrónico y que se caracterizan por que la historia necesita de las prestaciones interactivas para que adquiera sentido. El álbum digital Babel, el gato que quería ser rey (2014) es la historia de un gato que tiene el deseo de ser rey e intentará crear un reino a toda costa. Esta aplicación contiene efectos musicales y de sonido, así como numerosas llamadas al lector para que participe en la historia. Cadavercita Roja (2013), elaborada por la empresa española Itbook, éxito de descargas y número uno en Estados Unidos, Reino Unido y Canadá en 2013, es otro ejemplo de cuento creado en formato digital.

Los jóvenes lectores, además de sorprenderse ante esta versión un tanto atípica de Caperucita Roja, tienen la oportunidad de interactuar con los personajes en determinados pasajes y consultar el libro de bocetos del proceso creativo de la historia.

Como consecuencia del éxito de algunos de estos relatos nativos interactivos, y por la necesidad de mantener una presencia en varios medios y formatos (Gaad, 2014), se está produciendo un trasvase en dirección contraria, es decir, a partir de la versión digital se ha elaborado el cuento en papel. El álbum interactivo Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore (Moonbot Studios, 2012), creado a partir de un corto de animación dirigido por William Joyce y Joe Bluhm, y ganador del Oscar 2011 al mejor cortometraje, se ha editado en formato impreso en 2014. Esto mismo sucede con los cuentos digitales creados por el desarrollador Nosy Crow. En 2015 esta plataforma tiene previsto publicar en papel las versiones de los cuentos que crearon ex profeso para tableta. Los primeros textos que verán la luz serán las ediciones de Los tres cerditos y el de Cenicienta. La adaptación a formato impreso de estos textos supone una pérdida de parte de los elementos que caracterizan a una ficción nativa digital y afectará no solo al desarrollo del argumento sino especialmente a los efectos que las prestaciones interactivas aportan a la construcción de la historia.

Tipología de los textos literarios digitales

En cuanto a la tipología de los textos literarios interactivos, la gran mayoría de aplicaciones digitales corresponden a cuentos infantiles destinados a los más pequeños (Borcha, 2013). Next Stage, MeeGenius o Itbook son plataformas que editan, además de cuentos conocidos, otros de factura propia para soporte virtual. De entre ellos destacan aquellos en los que la técnica potencia, por un lado, los formatos de los cuentos tradicionales, puesto que reproducen fielmente textos e ilustraciones de ediciones en papel; y por otro, la calidad de las animaciones simulando incluso la profundidad en los desplegables y el pop-up del cuento mediante la interposición de las imágenes en capas. Es el caso de la adaptación del cuento de Carroll Alice for the iPad (2010) y de la colección Pop Out! realizada por el desarrollador Loud Crow, con títulos como Pop Out! The Tale of Peter Rabbit (2011) del cuento de Beatrix Potter.

Los formatos digitales de estos relatos combinan la estética de las versiones originales –reproducen las ilustraciones de Teniell para el cuento de Alicia y de Potter para el cuento de Peter Rabbit– con los recursos interactivos que simulan los desplegables, las pestañas y pop-ups característicos de muchos cuentos tradicionales impresos.

No obstante, también se están publicando en formato digital otros tipos de textos, como son los álbumes ilustrados: obras literarias que se caracterizan por que se establece un diálogo entre texto e imagen como resultado de la interacción del texto escrito, los elementos del diseño y las imágenes visuales (Nodelman, 1988). Pero la adaptación de los álbumes impresos a una aplicación digital no resulta sencilla, por cuanto no solo se debe adaptar fielmente la excelencia que ofrecen las imágenes del texto y los juegos de sentido entre texto e imagen, sino que también deben potenciar e incluso mejorar las interacciones de las historias en papel. En las aplicaciones de álbumes como Por cuatro esquinitas de nada (2013) o Love, the app (2014), que han recibido el premio de la crítica por sus excelentes adaptaciones en formato electrónico, las posibilidades de animación, interactividad, música y multimedia se han puesto al servicio de la historia. Lo que implica que, además de la necesaria interpretación

de aspectos del código icónico como el tamaño, color, disposición o volumen de las imágenes, entran en juego recursos, entre otros, del lenguaje cinematográfico, como los planos, la angulación o el enfoque de las animaciones.

Otro álbum que ha adquirido mayor realismo al trasladarlo a formato digital ha sido Doors (2004), de Roxy Munro. En la versión digital, Roxie's Doors (2013), se consigue que las imágenes adquieran gran realismo y un efecto de profundidad que provoca que el lector disfrute de las estancias por las que va transitando.

De entre la variedad de álbumes publicados en papel destacan aquellos que hacen uso de una serie de recursos metaficcionales que evidencian los elementos de la construcción literaria (convenciones, trama, personajes…), así como el procedimiento mismo de su funcionamiento interno. Son obras que utilizan una variedad de resortes con el fin de jugar con las convenciones de los textos literarios tradicionales, por lo que se convierten en terreno de experimentación con constantes conexiones y alusiones a otros textos y referentes culturales, con multiplicidad de significados (indeterminación, ambigüedad, discontinuidad) y con el cuestionamiento de las normas establecidas (parodia, ironía y sarcasmo) (Sipe, 2008: 31). Se podría aventurar que la adaptación de este tipo de álbumes a un formato digital permitiría potenciar las estrategias metaficcionales por las que los personajes cambian de niveles narrativos, apelan al lector, o cuestionan al autor o ilustrador. Unsworth (2013) compara el punto de vista que adopta el narrador del álbum La cosa perdida (2005), de Shaun Tan, con el de la animación elaborada por Ruhemann y Tan en 2010 de este mismo álbum. En la versión animada, y frente a la edición impresa, la perspectiva y las imágenes colocan al espectador ante una mayor riqueza de enfoques. Es decir, en algunas escenas, el espectador contempla la historia desde un punto de vista objetivo, pero en otras se adopta la perspectiva de uno de los protagonistas de la historia, y en otras, un enfoque que no es la del personaje (Unsworth, 2013: 32 y ss).

En el álbum Timo and the Magical Picturebook (2014), las animaciones y el texto se aúnan para construir la historia. En esta ocasión, Timo recibe como regalo un álbum mágico y, sin apenas ser consciente, se descubre en su interior. La duplicidad del protagonista se intensifica mediante el empleo de la mise en abyme: protagonista-lector y personaje del cuento son uno mismo.

En este sentido, los avances tecnológicos que se están produciendo permiten aventurar que las aplicaciones se irán desarrollando y perfeccionando, y que las

aplicaciones interactivas de álbumes ilustrados ofrecerán a los lectores nuevas formas más sofisticadas de leer y narrar las historias. Como señala Skuse, «un libro ilustrado impreso es un tipo concreto de experiencia física que se puede saborear y revisitar, el e-book necesita explorar sus propias características particulares y sus puntos fuertes para evolucionar como una experiencia igualmente especial pero distinta» (Salisbury y Styles, 2012: 184).

El proceso de transformación de un álbum ilustrado en aplicación digital puede ir incluso más allá de la adaptación a este formato. El proyecto que se está llevando a cabo por USC Annenberg Innovation Lab, en colaboración con The Alchemists Transmedia Storytelling Company y con el escritor Wiesner, consiste en la elaboración, a partir del álbum Flotante (2007), de una narrativa interactiva (d-book) que se encuentra más cercana a la narrativa transmedia que a la digitalización de la historia. Se trata de una propuesta en la que, aunque se mantiene el relato original, las imágenes captadas por la cámara fotográfica del protagonista permitirán la entrada a otros mundos y, a través de diferentes plataformas, se irán descubriendo nuevos contenidos, personajes y tramas, empleando para ello diferentes lenguajes según el medio en el que discurra la trama. También incluye un juego de tarjetas, para profundizar en los conceptos científicos, y un juego de cartas.

Grado de participación del lector

En cuanto al grado de intervención del lector en el desarrollo de la historia, las aplicaciones interactivas ofrecen diferentes posibilidades. Los cuentos digitales no suelen avanzar de manera continua, sino que habitualmente el lector se detiene, puesto que se encuentra con una animación o un efecto sonoro, o bien se le solicita que resuelva un misterio o que haga una tarea. Se podría, por tanto, establecer una clasificación de las aplicaciones de cuentos atendiendo al nivel de compromiso exigido al lector en la construcción de la historia. Para ello, distinguiríamos entre las aplicaciones en las que la participación del lector no marca avance de la historia y los cuentos digitales en los que es necesario que el niño tome una decisión.

En los cuentos en los que la interacción del lector no marca el avance de la historia, los recursos multimedia acompañan al relato que se cuenta en el texto escrito. En estos casos, las escenas ofrecen animaciones, efectos sonoros y sorpresas que guardan relación con el argumento y que el niño puede descubrir pulsando las ilustraciones. También hay aplicaciones que contienen pequeñas actividades, como construir un puzzle, hacer y colorear un dibujo o escribir un texto breve. Existen en el mercado diversidad de textos de este tipo de aplicaciones: desde cuentos para prelectores, hasta obras literarias destinadas a un público de 9 a 12 años cuya historia está contenida en el texto verbal.

En estas aplicaciones, la interactividad tiene como único fin hacer más amena la lectura, crear un entorno amigable y promover un contacto gratificante con la lectura. Son formatos digitales de cuentos como Alice for the iPad (2010) o Popout! The Tale Of Benjamin Bunny (2013) para jóvenes lectores, o el cuento digital para prelectores Scruffy Kitty (2010), donde las animaciones acompañan y refuerzan la narración. Pero también existen textos en los que las animaciones ofrecen información necesaria para comprender la historia (relativa a ambientaciones, personajes, etc.) y reclaman una lectura e interpretación de las mismas.

En la aplicación digital del álbum de Jeffers El corazón y la botella (2010), el

lector puede modificar las tonalidades de varias escenas para expresar los estados de ánimo de la protagonista, así como descubrir los contenidos de los libros que el abuelo lee a su nieta.

De manera similar, en la aplicación del cuento homónimo de Picouly Lulú y el lobo azul (2013), las animaciones invitan al niño a que juegue: puede tocar la pantalla para que la escena cobre movimiento o para que los personajes se muevan, griten, se asusten, etc.

En el cuento digital The Monster at the End of This Book (2013), Grover tiene gran interés en contener al «monstruo» que nos acecha al final del relato y hará lo imposible para que no cambiemos de página. En todas las escenas, el protagonista pone obstáculos para que no podamos pasar de página y el lector debe soltar los nudos de una cuerda o despegar los tablones de una puerta sellada. Se trata de interacciones a modo de juego que implican al lector en el avance de la historia, pero que no le reclaman la toma de decisiones respecto a la construcción de la misma. Algo similar sucede en la secuela de esta aplicación Another Monster at the End of This Book…Starring Grover & Elmo! (2014).

Por el contrario, en otros cuentos interactivos se reclama un lector que tome decisiones en la resolución de la historia, es decir, el niño deja de ser un mero espectador que interactúa con las animaciones y pasa a ser un actor en el transcurso de la historia. En algunas ocasiones, el lector puede escoger, de entre las diferentes escenas del cuento, el recorrido del protagonista. En estos casos, el niño tendrá que resolver algún misterio o ganar algún premio, pero el desenlace del cuento no varía.

En la aplicación Cinderella by Nosy Crow (2011), ganadora de varios premios a la mejor aplicación infantil en 2012, el lector puede escoger el traje de Cenicienta, la música del baile, etc. Si analizamos con detalle esta aplicación, descubrimos que es un juego dentro de un libro, puesto que cada página está llena de gráficos imaginativos y personajes interactivos y hay propuestas lúdicas en muchas de sus escenas.

En cambio, en otras aplicaciones, las decisiones del lector determinan el desenlace de la historia. Se trata de cuentos digitales que están apareciendo en el mercado en los últimos años y buscan implicar al lector en la historia comprometiéndole en la toma decisiones. En estos relatos interactivos, el número de animaciones no es determinante, puesto que no se busca crear

interacciones para entretener al niño, sino posicionar al lector dentro del relato.

Loose Strand (2014), del desarrollador Darned Sock Productions, es una novela en formato digital destinada a lectores a partir de 9 años. Y aunque contiene más de treinta animaciones que únicamente acompañan a la historia que se narra en el texto verbal, es una aplicación que se caracteriza por su alto nivel de interactividad. Los lectores deben desplazarse hacia la izquierda/derecha, arriba/debajo de la pantalla y tomar decisiones acerca de lo que va a ocurrir. El niño, ante determinadas situaciones, debe escoger el camino y las acciones del protagonista.

Si recordamos, algo similar ocurría en algunas novelas cortas publicadas en papel en los años ochenta –como la colección Elige tu Propia Aventura, de la Editorial Timun Mas– en las que el niño debía escoger el desenlace. Se trataba de una narrativa que nos anticipaba lo que iba a suceder en este siglo que acaba de comenzar, textos hipertextuales en los que se combinaban el juego y la lectura para transcender las limitaciones de los libros impresos.

El título del álbum interactivo: Don’t Let the Pigeon Run This App by Mo Willems and You (2013), elaborado a partir del álbum ¡No dejes que la paloma conduzca el autobús! (2004), nos anticipa que el lector debe dirigir y ser coautor de la historia, y no permitir que la paloma se adueñe de la aplicación. Al principio de la aplicación se ofrecen diferentes opciones para construir la historia; para ello, el conductor del autobús hará varias preguntas al lector respecto al protagonista escogido. Con estos datos comienza la historia en la que la paloma intentará apropiarse de nuestro relato.

En la aplicación Jack and the Beanstalk by Nosy Crow (2014), premio Digital Children’s Fiction Book Award 2014, se descubre una narrativa con una estructura en red y un desenlace determinado por las acciones del lector. Cuando el protagonista llega al castillo se encuentra con nueve habitaciones, y va a ser el lector quien decida el camino por el que va a transitar Juan. En cada habitación podrá ganar diferentes objetos (monedas, la gallina de los huevos de oro o un arpa mágica) y obtendrá una llave que le abrirá otra puerta. Pero hay tres habitaciones en las que el gigante está durmiendo. Aquí el niño debe tener cuidado, porque o gana un objeto o despierta al gigante. En este caso, Juan deberá huir del castillo. El final de la historia dependerá del número de artículos que Juan, con ayuda del lector, haya conseguido atesorar, es decir, la historia será el resultado de la experiencia del lector individual en un determinado trayecto.

En estas aplicaciones, en las que la interactividad tiene un protagonismo indiscutible, se pensaría que las animaciones pueden resultar una distracción, pero ello dependerá de la calidad, sentido e integración de las mismas en la trama. En textos literarios interactivos como Loose Strand se busca una interactividad que no implique una aleatoriedad en los hipervínculos, sino que los desplazamientos que escoge el niño cobren sentido en el desenlace de manera que la interfaz se convierta en parte de la historia.

Tipos de prestaciones interactivas

La relación que se establece entre el lector y un cuento interactivo no depende únicamente de la lectura del relato, ya que una aplicación no solo requiere un mayor compromiso visual y cognitivo, sino también físico. El niño deberá interactuar con la aplicación en función de los recursos digitales de la misma.

Las prestaciones interactivas de los cuentos digitales para jóvenes lectores están en constante evolución y se encuentran a la vanguardia de la innovación digital. Desde las primeras aplicaciones que apenas reproducían texto e imagen con una música de fondo hasta llegar a los textos interactivos en tres dimensiones o a los de realidad aumentada, comprobamos que las innovaciones se han puesto al servicio de los modos de narrar. Las aplicaciones interactivas más recientes como El corazón y la botella (2010), Don’t Let the Pigeon Run This App by Mo Willems and You (2013), Jack and the Beanstalk by Nosy Crow (2014), entre otras, contienen una variedad de elementos multimedia: animaciones y sonidos muestran características ocultas a simple vista y que forman parte de la historia. Algunas permiten compartir imágenes o fragmentos de historia con nuestros contactos; otras aprovechan las características del dispositivo, como por ejemplo, la cámara o el micrófono para insertar imágenes o sonido. También puede darse una comunicación entre la editorial, autor y el lector; y muchos de ellos presentan herramientas, como borradores, lupas, lápices, que permiten experimentar con el texto y las ilustraciones.

Otro recurso que se está comenzando a aplicar en los cuentos interactivos es el uso de 3D mediante la tecnología de realidad aumentada. Esta técnica, que tiene una gran proyección de futuro en diferentes ámbitos del quehacer cotidiano, como en educación, medicina, arte, arquitectura, turismo, etc., consiste en reproducir objetos en tres dimensiones y generar sensación de perspectiva. Para ello, se utilizan diferentes herramientas, desde la utilización de unas gafas, tal como ocurre en el cuento interactivo The Wrong Side of the Bed 3D! (2010), hasta las tecnologías de aumento en diferentes dispositivos, que permiten recrear mundos y hábitats imaginarios tridimensionales en los que personajes y lector coexisten espacialmente; por lo que se facilita la interacción. Un ejemplo de

aplicación de un cuento en el que se utiliza la realidad aumentada es Zapatos, zapatitos, zapatones (2014). Este cuento, además del libro físico, contiene una aplicación para la tableta que permite disfrutar de la historia en 3D. La aplicación también incluye música y juegos interactivos que favorecen el contacto del niño con los personajes y la historia. En el cuento Two Left Feet (2013), los protagonistas cobran vida y profundidad cuando la tableta se aproxima a la versión impresa de la historia. De manera similar, la plataforma educativa Paradox Team ha creado Liebre y Tortuga (2014), una versión en tres dimensiones del cuento de La liebre y la tortuga que utiliza la técnica de la realidad aumentada para visualizar a los personajes e interactuar y experimentar virtualmente con los personajes creados por los niños y las niñas.

Para terminar

La utilización en la narrativa infantil y juvenil de aplicaciones digitales interactivas está provocando profundas transformaciones en los modos de contar las historias que se han creado para ser leídas en pantalla (Landow, 1995; Cleger, 2012, entre otros). En el 2010 ya se indicaba en el informe realizado por el Observatorio de la Ilustración Gráfica (2010: 22) que «la cuestión que debe importar a los creadores no es el libro electrónico (aparato que mañana puede ser distinto del de hoy), sino el libro digital (el contenido, que va a conservar su importancia en todo momento); lo digital es un futuro ineludible».

Los formatos digitales de cuentos infantiles no exigen tanto lectores alfabetizados en el código escrito como letrados visuales que sean capaces de moverse entre las pantallas y comprender los diferentes lenguajes por los que el lector transita. En las aplicaciones digitales, además de los componentes del código literario, entran en juego elementos del código visual en general, e incluso algunos del lenguaje cinematográfico: elementos de diseño, como la elección del tipo de letra, tamaño y color; o el volumen, tamaño y color de las imágenes que se combinan con los efectos sonoros; la perspectiva desde la que se cuenta la historia animada; los planos o el enfoque, entre otros. Esto implica que el lector no solo ha de procesar más de un modo o lenguaje, sino identificar las conexiones que puedan establecerse entre ellos.

Pero además, por su carácter multimodal y multidireccional, las aplicaciones que hemos comentado suponen un desafío debido a la ruptura de la linealidad de la historia, entendida esta como una lectura secuenciada en la que hay paradas e interrupciones. Se involucra al lector en muchos niveles, ya sea escuchando la narración o bien avanzando a través de las animaciones, juegos e interacciones. Todo ello supone una nueva manera de entender la lectura y de enfrentarse a una obra literaria, puesto que demandan un rol de lector activo y participativo, que responda a los retos que surgen en las historias y que tome decisiones en cuanto al desarrollo de los acontecimientos.

Por otra parte, diversas investigaciones (Kress, 2003; Pantaleo, 2005; Anstey y

Bull, 2006; Hassett, 2006) señalan que los álbumes, debido al juego entre códigos, proporcionan la experiencia lectora necesaria para el acercamiento a los textos en soporte digital, puesto que se descubren distintos niveles diegéticos en la narración a través del modo de la imagen y de la escritura (Kress, 2003). No obstante, Unsworth (2013) precisa que no es suficiente con que el niño esté en contacto con álbumes, sino que se deben analizar y comentar textos multimodales animados, ya que desarrollan en el estudiante una comprensión crítica de las diferentes interpretaciones que resultan de la elección de los códigos semióticos:

As students develop greater explicit knowledge of how semiotic resources of image and language make meaning independently and in collaboration, they will be better equipped to discern the interpretive possibilities of the multimodal texts they encounter and also to deploy such resources in constructing the interpretive possibilities in the multimodal texts they compose. (Unsworth, 2013: 36)

Asimismo, en los álbumes se produce una práctica narrativa intertextual habitual en la literatura posmoderna: la construcción de un tejido transdiscursivo con el fin de provocar una especie «de diálogo de signos en una red metaliteraria de literatura, historias, culturas, etc.» (Camarero, 2004: 204). Precisamente, el hecho de que los álbumes contengan numerosas alusiones a otros textos y referencias a realidades de nuestro entorno, a manifestaciones artísticas como la pintura o escultura, favorecería que, en la reelaboración de estos textos en soportes digitales, se potenciaran hipervínculos que conectaran con estos referentes. Proyectos interactivos como Flotante, en los que se proponen varios recorridos posibles de lectura mediante el trazado de conexiones, son un claro ejemplo de las potencialidades de este tipo de soportes.

Las aplicaciones digitales interactivas seleccionadas han evidenciado, por un lado, la presencia de historias que son resultado de la reescritura de los textos literarios tradicionales; por otro lado, los relatos en los que se parodia los cuentos tradicionales o en los que los personajes discuten y cuestionan su existencia, apelan al lector o piden su intervención. Y para ello se emplea un nuevo lenguaje multidireccional y multimodal (Unsworth, 2013) que exige al lector que active su capacidad de seleccionar, activar, conectar e interrelacionar

las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para la conexión de textos construidos con diferentes lenguajes, medios o modos con el fin de elaborar significados desde una perspectiva integradora. Esto nos permite afirmar que las aplicaciones digitales tienen un potencial formativo considerable, teniendo en cuenta, además, que se trata de un material didáctico que se presenta en un formato muy atrayente para los lectores nativos digitales más jóvenes.

Referencias bibliográficas

Referencias primarias

Blasco, I. (2006). Rita, la lagartija. Barcelona: Tandem Edicions.

Jeffers, O. (2010). El corazón y la botella. México: FCE.

Joyce, W. (2014). Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore. Madrid: Alfaguara.

Llorens, E.; Palet, J. (2014). Zapatos, zapatitos y zapatones. Badalona: Parramón.

McKee, D. (2012). Elmer y el osito perdido. Barcelona: Beascoa.

Munro, R. (2004). Doors. San Francisco: Chronicle Books.

Nesquens, D. (2011). Mi vecino de abajo. Madrid: SM.

Perez, S.; Lacombe, B. (2011). El herbario de las hadas. Madrid: Edelvives.

Picouly, D.; Pillot, F. (2006). Lulú y el lobo azul. Madrid: Pearson Educación.

Ruillier, J. (2012). Por cuatro esquinitas de nada. Barcelona: Juventud.

Siff, L. A.; Vanni, G. B. (2000). Love. Londres: George Braziller Inc.

Stone, J.; Smollin (2000). The Monster At The End Of This Book. Londres: Random House.

Tan, S. (2005). La cosa perdida. Granada: Barbara Fiore.

— (2014). Las reglas del verano. Granada: Barbara Fiore.

Wiesner, D. (2007). Flotante. México: Océano Travesía.

— (2011). Art y Max. México: Océano Travesía.

— (2014). Sr. Minino. México: Océano Travesía.

Willems, M. (2004). No dejes que la paloma conduzca el autobús. Barcelona:

Entrelibros.

Aplicaciones digitales

Atomic Antilope (2010). Alice for the iPad. En: <https://itunes.apple.com/es/app/alice-for-the-ipad/id354537426?mt=8>.

Blasco Grau, I. (2012). Rita la lagartija. En: <https://itunes.apple.com/us/app/rita-la-lagartija/id568650448?l=es&mt=8>.

Books2download (2014). Timo and the Magical Picturebook. En: <https://itunes.apple.com/us/app/timo-magical-picture-book/id393851625?mt=8>.

Dada Company (2013). Por cuatro esquinitas de nada. En: <http://www.dadacompany.com/apps/por-4-esquinitas-de-nada/>.

Darned Sock Productions (2014). Loose Strand. En: <https://itunes.apple.com/us/app/loose-strands/id867732804?mt=8>.

Disney Publishing Worldwide Applications (2013). Don't Let the Pigeon Run This App by Mo Willems and You. En: <https://itunes.apple.com/es/app/dont-let-pigeon-run-this-app!/id459749670?mt=8>.

EPIC Agency (2014). Babel, el gato que quería ser rey. En: <https://itunes.apple.com/es/app/babel-king-epic-animated-storybook/id532494653?l=en&mt=8>.

Gardner, S. (2012). Maggot Moon. En: <https://itunes.apple.com/gb/book/maggot-moon-multi-touch-edition/id557942824?mt=11>.

Harper Collins Publishers & Jeffers (2010). The heart and the bottle. En: <https://itunes.apple.com/es/app/heart-bottle-for-ipad/id407795360?mt=8.>.

Itbook (2013). Cadavercita Roja. En: <https://itunes.apple.com/es/app/cadavercita-roja/id606875356?mt=8&ign-mpt=uo%3D8>.

Itbook; Santillana (2012). Pupitre. En: <http://pupitreapp.com>.

Loud Crow (2011). PopOut! The Tale of Peter Rabbit. En: <https://itunes.apple.com/es/app/popout!-tale-peter-rabbit/id397864713?mt=8>.

— (2013). Popout! The Tale of Benjamin Bunny. En: <https://itunes.apple.com/ca/app/popout!-tale-benjamin-bunny/id511126832?mt=8>.

Llorens, E.; Palet, J. (2014). Zapatos, zapatitos y zapatones. Badalona: Parramón.

Mobile Republic; Nesquens, D. (2011). Mi vecino de abajo. En: <https://itunes.apple.com/es/app/id425261872?mt=8>.

Magnard-Vuibert (2013). Lulú y el lobo azul. En: <https://itunes.apple.com/es/app/lulu-y-el-lobo-azul/id579412411?mt=8>.

Moonbot Studios (2012). Los fantásticos libros voladores del Sr. Morris Lessmore. En: <https://itunes.apple.com/es/app/los-fantasticos-libros-voladores/id438052647?mt=8>.

Niño Studio; Vanni, G. B. (2014). Love, the app. En: <http://www.lovestorytheapp.com/>.

Nosy Crow (2011). Cinderella by Nosy Crow. En: <https://itunes.apple.com/es/app/cinderella-by-nosy-crow/id457366947?mt=8&ign-mpt=uo%3D8>.

— (2014). Jack and the Beanstalk by Nosy Crow. En: <https://itunes.apple.com/us/app/jack-beanstalk-by-nosy-crow/id796383629?mt=8>.

Oceanhouse Media; McKee, D. (2013). Elmer and the Lost Teddy. En: <https://itunes.apple.com/app/elmer-and-the-lost-teddy/id472515452?mt=8>.

OCG Studios; Munro, R. (2013). Roxie’s Doors. En: <https://itunes.apple.com/es/app/roxies-doors/id450154138?l=en&mt=8>.

Paradox Team (2014). Liebre y Tortuga. En: <https://itunes.apple.com/app/kidsTortoise/id879536391>.

Perez, S.; Lacombe, B. (2011). El herbario de las hadas. Madrid: Edelvives. Disponible en: <https://itunes.apple.com/es/book/el-herbario-de-las-hadas/id669375530?mt=11>.

Resin Pty Ltd. (2013). Two left feet. En: <https://itunes.apple.com/app/id663690837?mt=8>.

See Here Studios (2010). The Wrong Side of the Bed 3d! En: <https://itunes.apple.com/us/app/3d-storybook-the-wrong-side/id364898372?mt=8>.

Sesame Street. (2014). Another Monster at the End of This Book… Starring Grover & Elmo! En: <https://itunes.apple.com/es/app/another-monster-at-end-this/id473095033?l=en&mt=8>.

Stone, J. (2013). The Monster At The End Of This Book. En: <https://play.google.com/store/books/details/Jon_Stone_The_Monster_at_the_En id=ERTPzj1SGXYC>.

Wheelbarrow Pty. Ltd.; Tan, S. (2014). Reglas del verano. En: <https://itunes.apple.com/au/app/rules-of-summer/id705751146?mt=8>.

Wingedchariot (2010). Scruffy Kitty. En: <https://itunes.apple.com/us/app/scruffy-kitty/id393514552?mt=8>.

Referencias secundarias

Anstey, M. (2008). «Postmodern Picturebook as Artefact: Developing Tools for an Archaeological Dig». En: Sipe L.; Pantaleo, S. Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Referentiality (pp. 147-163). Nueva York/Londres: Routledge.

Anstey, M.; Bull, G. (2006). Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies. Newark, DE: International Reading Association.

Baudoin (2004). El viaje. Bilbao: Astiberri.

Bazin, P. (1998). «Hacia la metalectura». En: Nunberg, G. El futuro del libro. ¿Esto matará eso? (pp. 157-172). Buenos Aires: Paidós.

Borcha, M. (2013). «Libros enriquecidos. Leer, tocar, oír e interactuar». Delibros, 272: 19-28.

Borràs, L. (2005). «Teorías literarias y retos digitales». En Borràs, L. (ed.). Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura (pp. 23-79). Barcelona: UOC.

— (2012). «Había una vez una app… Literatura infantil y juvenil (en) digital». Revista de Literatura, pp. 21-26.

Camarero, J. (2004). Metaliteratura: estructuras formales literarias. Barcelona: Anthropos.

Canyissà, J. (2014). «Muerte y resurrección de la novela gráfica: Chris Ware reinventa el cómic». La Vanguardia, 8 de mayo.

Cleger, O. (2012). «Pantallas saturadas/cuerpos opacos: la ficción hipertextual en lengua española». En: Mendoza, A. Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario (53-72). Barcelona: Octaedro.

Dresang, E. T. (2008). «Radical Change Theory, Postmodernism, and Contemporary Picturebooks». En: Sipe L. Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Referentiality (pp. 41-54). Nueva York/Londres: Routledge.

Fernández Porta, E. (2010). Afterpop. La literatura de la implosión mediática. Barcelona: Anagrama.

Gaad, J. (2014). Digital book world. En: <http://www.digitalbookworld.com/2014/does-the-closure-of-atavist-books-signal-the-end-of-enhanced-ebooks/>. Consultado el 18 de noviembre de 2014.

García, A.; Rey, R. (2012). «Las apps en el aula del siglo xxi». Comunicación y Pedagogía, 259-260: 32-37.

Harris, M. (2007). «Showing and Telling History through Family Stories in Persepolis and Young Adult Novels». En: Carter, J. B. Building Literacy Connections with Graphic Novels. Page by Page, Panel by Panel (pp. 38-53). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Hassett, D. (2006). «Technological difficulties: A theoretical frame for understanding the non-relativistic permanence of traditional print literacy in elementary education». Journal of Curriculum Studies, 38 (2): 135-159.

Jenkins, H. (2006). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. En: <http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>. Consultado el 18 de octubre de 2014.

— (2010). Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. En: <http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html#sthash.A

Koskimaa, R. (2005). «¿Qué es la literatura digital? Una panorámica general de la literatura digital: de los archivos de texto a los e-books». En: Borràs, L. (ed.). Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura (pp. 81-93). Barcelona: UOC.

Kress, G. (2003). Literacy in the New Media Age. Londres: Routledge.

— (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. Londres: Routledge.

Landow, G. P. (1995). Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Barcelona: Paidós.

McHale, B. (1987). Postmodernist Fiction. Londres/Nueva York: Routledge.

Moreno, I. (2002). Musas y nuevas tecnologías. El relato hipermedial. Barcelona: Paidós.

Nikolajeva, M. (2000). «The Dynamics of Picturebooks Communication». Children's Literature in Education, 31 (4): 225-239.

— (2006). How Picturebooks Work. Nueva York: Routledge.

Nodelman, P. (1988). Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books. Atenas: University of Georgia Press.

Observatorio de la Ilustración Gráfica (2010). Los retos de la era digital. Informe 2009-2010. Madrid: FADIP. Disponible en: <http://www.fadip.org/archivos/2010RetosDigital-Observatorio.pdf>. Consultado el 8 de octubre de 2014.

Observatorio de la Lectura y el Libro (2014a). El sector del libro en España 2012-2014. Madrid: MECD. Disponible en: <http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/Sectorlibro_abril2014.pdf> Consultado el 10 de octubre de 2014.

— (2014b). Los libros infantiles y juveniles en España. 2012-2014. Madrid: MECD. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect/LIJ-diciembre2014.pdf>. Consultado el 14 de diciembre de 2014.

Pantaleo, S. (2005). «Young children engage with the metafictive in picture books». Australian Journal of Language and Literacy, 28 (1): 19-37.

Reig, D.; Víchez, L. (2013). Los jóvenes en la era de la conectividad. Madrid: Fundación Telefónica.

Roe, D.; Soodt-Hill, B.; Burns, P. C. (2011). Secondary School Literacy Instruction: The Content Areas. Belmont, CA: Wardsworth Cengage Learning.

Rojas, G.; Vázquez, J.; Cela, J. (2014). Apps educativas: nuevas formas de

acceso al conocimiento. En: <http://www.dosdoce.com/articulo/estudios/3904/apps-educativas/>. Consultado el 14 de diciembre de 2014.

Ryan, M. L. (2004). «El ciberespacio, la virtualidad, y el texto». En: Sánchez-Mesa, D. (comp.). Literatura y cibercultura (pp. 73-116). Madrid: Arco Libros.

Salisbury, M.; Styles, M. (2012). El arte de ilustrar libros infantiles. Barcelona: Blume.

Serafini, F. (2010). «Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives». Children's Literature in Education, 41: 85-104.

Seth (2012). Wimbledon Green. Madrid: Ediciones Sins Entido.

Sipe, L. (2008). Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom. Nueva York: Columbia University.

Sipe, L.; Pantaleo, S. (2008). Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Referentiality (pp. 147-163). Nueva York/Londres: Routledge.

Spiegelman, A. (2005). «Introdution». En: Auster, P. Ciudad de cristal. Novela gráfica adaptada por Paul Karasik y David Mazzucheli. Barcelona: Anagrama.

Trondheim, L. (2005). Mis circunstancias. Bilbao: Astiberri.

Unsworth, L. (2013). Point of view in picture books and animated movie adaptations. Scan, 32 (1): 28-37.

Walsh, M. (2009). «Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy». En: Tan Wee Hin, L.; Subramanian, R. (eds.). Handbook of Research on New Media Literacy at the k-12 Level: Issues and Challenges (pp. 32-47). US: IGI Global.

Wischenbart, R. et al. (2014). Global eBook. A report on market trends and developments. En: <http://www.wischenbart.com/upload/1234000000358_04042014_final.pdf>. Consultado el 8 de noviembre de 2014.

Wolk, D. (2007). Reading Comics: How Graphic Novels Work and What They Mean. Cambridge: Da Capo Press.

8 ¿De qué sirve un libro sin dibujos…? Álbum y formación de lectores literarios

Rosa Tabernero

Universidad de Zaragoza

Introducción

Desde la idea que expusiera Pedro Salinas en su obra El defensor de que aprender a andar por el mundo de lo imaginario enseña a caminar por la realidad, la experiencia que presentamos forma parte de una exposición titulada: «¿De qué sirve un libro sin dibujos…? Álbum y formación de lectores literarios», definida en función de tres ejes vertebradores: formación de lectores literarios, libro-álbum, duplicidad del destinatario (formadores y niños de primer ciclo de Primaria). La lectura literaria implica por parte del lector un desarrollo de la capacidad de aprender a interpretar y a valorar las creaciones de carácter esteticoliterario (Mendoza, 2004: 15). Así, cuando nos aproximamos a la formación de mediadores en lo que concierne a la educación literaria de Educación Infantil y Educación Primaria, son tres los aspectos que nos deben preocupar: la reflexión sobre por qué y para qué leer, la metodología con la que el mediador va a acercar el discurso literario a las aulas y la configuración del corpus que tendrán las competencias que hemos mencionado. Estos serían los tres pilares sobre los que se deberían asentar las materias –cualquiera que sea su denominación– de literatura infantil y juvenil en la formación de maestros.

Por una parte, se trata de establecer el marco en el que el mediador debe desarrollar su tarea. Resulta necesario, por ende, desvincular la lectura literaria de las herramientas propias de la comprensión lectora dirigida al acceso y a la transferencia del conocimiento e insistir en la relación entre lectura literaria y construcción de identidad, de tal modo que el discurso literario, la literatura, ayuda a explicar el mundo que rodea al individuo y las relaciones humanas en un contexto social y, por tanto, cultural, en un ejercicio magistral de formación de ciudadanos (Bruner, 1988; Rosenblatt, 2002).

El contacto prolongado con la literatura puede provocar una mayor sensibilidad social. A través de cuentos, poemas y obras de teatro, el niño va cobrando conciencia de las personalidades de diferentes tipos de gente. Aprende a ponerse imaginativamente en el «lugar del otro». (Rosenblatt, 2002: 207)

Asimismo, Pedro Salinas (2002: 176) resumía el sentido de la lectura literaria en la idea de que aprender a andar por el mundo imaginario enseña a caminar por el mundo real. Por otra parte, el acto lector adquiere su máxima expresión en la lectura literaria, de tal modo que las actividades de decodificación, interpretación y reflexión como estrategias propias de la competencia lectora constituyen la base del desarrollo de la competencia literaria (Mendoza, 1998).

Respecto a la metodología con la que el discurso literario se va a acercar a las aulas, entendemos, desde la perspectiva mencionada, que se debe provocar el encuentro del lector con el texto desde los presupuestos de la discusión literaria que permitan la «recreación» del lector, en palabras de Iser (Chambers, 2007: 63), con el ánimo de formar esos lectores reflexivos.

El tercer pilar temático tiene que ser el corpus en el que se define el conjunto de lecturas que deben ser propuestas en las aulas con el ánimo de desarrollar la competencia lectoliteraria y de fomentar el hábito lector. Se trata de experimentar lo que Juan Mata denomina una «lectura ética», leer con la conciencia de leerse, en la línea de Booth (2005) y Nussbaum (2005).

Teniendo en cuenta estos tres ejes que vertebran toda educación literaria, vamos a presentar la exposición «¿De qué sirve un libro sin dibujos…?», ideada como herramienta de desarrollo de competencia literaria para alumnos de primer ciclo de Educación Primaria en el marco del Máster Propio de Lectura, Libros y Lectores Infantiles y Juveniles de la Universidad de Zaragoza (<http://www.literaturainfantil.es/>).[41]

La herramienta que reseñamos intenta responder a las publicaciones sobre formación de lectores literarios que desde la perspectiva del mediador nos han ocupado en estos últimos meses (Tabernero, 2013: 47-57; 2014: 35-39; Tabernero y Calvo, 2014: 79-86), con el objeto de plantear una transferencia de las propuestas teóricas al aula, en una suerte de implementación fundamental para ser experimentada y revisada, si fuera necesario, a través de las respuestas del alumnado de Primaria en lo que a desarrollo de la competencia literaria se refiere.

Sobre la exposición: «¿De qué sirve un libro sin dibujos…? Álbum y formación de lectores literarios»

Parámetros de construcción

El título de la exposición proviene, en parte, de la pregunta que se formulaba Alicia antes de ver pasar al Conejo Blanco. Carroll entendió como nadie la identidad infantil y la perspectiva desde la que contempla el mundo el niño. Cuatro líneas fundamentales han servido de sustento a la selección realizada.

La selección de obras persigue el desarrollo de la competencia literaria, puesto que entendemos que la formación del lector literario implica el dominio de las convenciones de este tipo de discurso. Una de las claves, por tanto, de la promoción de hábitos lectores parte del desarrollo de la citada destreza (Mendoza, 1998; 2004).

El álbum, por sus características, resulta un tipo de libro adecuado para conseguir el objetivo propuesto, puesto que a través de la combinación de palabra e imagen se ofrecen discursos complejos con los que el lector colabora y disfruta (Van der Linden, 2006, 2013; Salisbury y Styles, 2012; Nikolajeva, 2014).

El receptor del itinerario propuesto tiene que ver preferentemente con el primer ciclo de Primaria, si bien, esta clasificación resulta muy forzada y se realiza únicamente por motivos didácticos. Pensamos, ahondando en la idea de Nodelman (2008), que distribuir obras por edades –sobre todo si de un álbum se trata– constituye una suerte de censura, de limitación del acceso del lector a otros mundos posibles.

La selección debe ser elaborada teniendo en cuenta la disponibilidad de las obras ubicadas en las bibliotecas de la comarca del Somontano. No sería consecuente, por una parte, mencionar libros a los que los lectores no tuvieran acceso para poder tocar, ojear y leer; acciones todas ellas inherentes al acto de leer. Por otra parte, el acceso al libro es un derecho al que nadie debe renunciar, puesto que en él residen los principios de una sociedad sin desigualdades.

Por su parte, en lo que a la formación de lectores literarios se refiere, las premisas en los primeros años escolares son las siguientes:

Si los relatos moldean nuestras estructuras cognitivas y afectivas y son ellas las que determinan el modo en que nos leemos y leemos el mundo en que habitamos, es esencial proveernos de buenos relatos y de buenas herramientas para descifrarlos (Bruner, 1988).

Los relatos nos ayudan a dominar los errores y las sorpresas. Vuelve menos extraordinarios los sucesos imprevistos al derivarlos del mundo habitual (Bruner, 2002).

El libro es una magnífica herramienta para facilitar las relaciones; favorece la transmisión cultural entre padres, maestros, bibliotecarios e hijos, y constituye un apoyo de calidad para la integración (Bonnafé, 2008).

La consideración del libro como objeto resulta esencial en la infancia. El niño, a través de la manipulación, se apropia del contenido del libro y distingue desde el primer momento entre texto e imágenes. Constituye, además, un soporte para el intercambio entre niños y adultos y enlaza, asimismo, al individuo con la comunidad.

Desde el principio, el niño gusta de las historias bien articuladas. En este sentido, la calidad literaria es primordial. El niño defiende la forma estable de la historia. El libro constituye un punto de referencia organizador y placentero (Bonnafé, 2008).

El contacto prolongado con la literatura puede provocar una mayor sensibilidad social. Por medio de cuentos, poemas y obras de teatro, el niño va cobrando conciencia de las personalidades de diferentes tipos de gente. Aprende a ponerse imaginativamente en el «lugar del otro» (Rosenblatt, 2002).

En síntesis, volvemos a la idea expuesta por Pedro Salinas:

Aprendiendo a andar por aquel mundo [libros] estaba enseñándose a no andar a siniestras por este [realidad], y andar por el mundo de los libros literarios implica desarrollar una serie de herramientas con las que decodificar, interpretar, reflexionar y valorar. Gran parte de la formación literaria de niños y niñas se produce a través de su contacto directo con la literatura dirigida a la infancia y adolescencia. […] Con la contemplación y lectura de esos libros se forman muchas de las expectativas acerca de lo que uno puede esperar de la literatura, se aprende a interrelacionar la experiencia vital con la experiencia cultural fijada por la palabra y se domina progresivamente un gran número de las convenciones que rigen este tipo de texto. (Pedro Salinas, 2002: 76)

Metodología

Las claves metodológicas sobre las que reside nuestra propuesta tienen que ver fundamentalmente con la aproximación al aula que realiza A. Chambers (2007) partiendo de los principios de la discusión literaria, en una suerte de aprendizaje compartido que obedece a la esencia del acto de leer en todas sus dimensiones y convierte la lectura en voz alta por parte del mediador (docente, bibliotecario, padre/madre, etc.), en el eje central del proceso en un tiempo y espacio especialmente cuidados.

Las visitas guiadas para los alumnos de primer ciclo de Primaria se diseñaron de la siguiente manera:

Recorrido por los paneles, presentación, diálogo y narración de uno de los libros propuestos por cada uno de los paneles. (20 min.)

Tiempo de recorrido individual por la sala para tocar, hojear, leer los libros que les hayan llamado la atención. (15 min.)

En grupos de cinco alumnos, elegir consensuadamente el libro que les ha llamado la atención y escribir, dibujar o reflejar de algún modo qué es lo que más les ha gustado. (20 min.)

Asamblea: Cada grupo nombra un portavoz y habla del libro que han elegido para señalar qué es lo que les ha parecido más interesante. (20 min.)

Visionado y comentario, para finalizar, del book-trailer: Es un libro. En: <https://www.youtube.com/watch?v=NWhrEupHf-k>. (10 min.)

Reflexión colectiva sobre lo que han visto. (5 min.)

Duración la actividad: 90 minutos.

Los paneles y los materiales digitales

Teniendo en cuenta las directrices de partida y las claves de aproximación metodológica al aula, se propone un itinerario con unas pautas destacables en el tratamiento de cada uno de los libros. En todo caso, el formador/facilitador debe entender que no se trata de una selección canónica –nada más lejos–, ni de una exposición de un panorama actual, sino que se pretende ejemplificar unas líneas que pueden servir de referencia concreta en educación literaria. Por otra parte, entendemos, como lo hizo Nodelman (2010: 24), que detrás de una obra de literatura infantil, siempre se encuentra un adulto que representa la infancia, lo cual incide en la dualidad en la que se mueve el discurso literario infantil, que se acentúa, más aún, en la literatura ilustrada, particularmente en el álbum como objeto artístico y cultural. Cada uno de los paneles que conforman la exposición está dirigido al lector infantil y contiene, asimismo, a manera de guía, unas indicaciones para el mediador con el fin de que se conozca el alcance de la selección de la obra de tal modo que se comprenda qué clave de aproximación al discurso literario se trabaja en cada una de las líneas identificadas en los paneles: narrador, ironía, metáfora, metaficción, soporte, elipsis, intertextualidad, temas, humor y personajes, tal como se puede apreciar en: <http://issuu.com/fontoval/docs/guia__de_lectura_rosa_tabernero>. Además, se presenta también como apoyo a la exposición un documento con el corpus utilizado (<http://issuu.com/fontoval/docs/anexo_seleccion_libros_exposicion_r>).

Los paneles que finalmente se expusieron correspondían a las categorías que acabamos de exponer con las interpelaciones dirigidas al lector infantil. Proponemos dos de ellos a manera de ejemplo.

Clave: narrador.
QUIÉN CUENTA Voces en el parque 1. Browne Cuatro personajes cuentan la hi
NARRADORES DESPISTADOS El secreto E. Battut Un ratoncito tiene un secr

Clave: metaficción
CUANDO LOS PERSONAJES SALEN DE LOS LIBROS Lobos E. Gravett ¿Y

Resultados y conclusiones

La formación de lectores literarios

Los resultados de la actividad han sido relevantes. Como instrumentos de recogida de datos utilizamos los siguientes: la grabación de sesiones, entrevistas semiestructuradas con maestros y maestras cuyos grupos han participado en la propuesta y con bibliotecarios y organizadores de la exposición, y los diarios de campo de los alumnos del máster que llevaron a cabo las distintas sesiones en la primera semana de mayo. Los resultados indican que actividades como esta exposición suscitan el entusiasmo de los receptores infantiles.

En varias ocasiones, al terminar la sesión, se reflejaron comentarios en los materiales analizados como: «¿podemos volver?», «¿podemos comprar un libro?», «¿podemos venir con mamá?». Uno de los elementos que se destacó fue la combinación de un tiempo para escuchar, un tiempo para tocar los libros y hojear y otro para hablar y ver. La omnipresencia del libro como objeto es fundamental en esta etapa. Por otra parte, la disposición de recorrido utilizando como personaje de enlace el conejo blanco de Alicia en un cuidado espacio fundamenta el sentido trascendente de la propuesta. Es algo «muy importante», decían algunos alumnos. Respecto a la formación de lector, los diferentes paneles, redactados en forma de pregunta, y la metodología aplicada contribuyeron a promover la necesidad de lectura de los usuarios. Esta afirmación se confirmó en el aumento de visitas a las bibliotecas y a las librerías de la ciudad, en busca de los títulos presentes en la muestra. Por otra parte, las entrevistas con las maestras responsables de los grupos que participaron reflejaron la necesidad de deconstruir los prejuicios con los que el maestro se acerca a la literatura infantil, tal como señalamos en trabajos anteriores (Tabernero, 2013).

En definitiva, la experiencia planteada implica una concepción de la lectura vinculada al libro como objeto de manipulación y de intercambio entre niños/as y adultos como enlace del individuo con la comunidad. Es necesario facilitar el acceso del receptor infantil –y adulto– a la literatura a través de un aprendizaje de las convenciones que la rigen. Para ello nada mejor que el álbum como lugar de adiestramiento desde las primeras edades. Solo así nuestra ciudadanía podrá navegar en las aguas de ese discurso en el que uno se descubre a sí mismo poniéndose en el lugar del otro.

La formación del mediador

Llevamos ya tiempo constatando que los futuros mediadores que se forman en las facultades de Educación poseen muy pocas herramientas de análisis del texto literario infantil y tienden a confundir e identificar el gusto del adulto con el del niño, tal como se refleja en investigaciones como la de C. Silva Díaz (cit. por Díaz Armas, 2008: 187). En esta misma línea, existen trabajos que han profundizado en las creencias de los futuros maestros sobre la literatura infantil y obtienen resultados ya intuidos en la práctica: el corpus de literatura infantil es de lectura fácil y rápida y no debe prestarse a la experimentación formal o temática, y el álbum no es propio del canon escolar (Duszinsky, 2006, cit. por Munita, 2013). Ante esta situación, en la formación del mediador se requiere plantear las herramientas oportunas con el fin de que alumnos y alumnas desarrollen adecuadamente el criterio necesario para seleccionar las obras infantiles. Se trata, por una parte, de ahondar en el receptor y en sus competencias, y, por otra, de establecer pautas nuevas –cuando menos, diferentes– de las que el futuro maestro ha adquirido en su enseñanza anterior en el análisis de los textos literarios. En definitiva, el docente debe dedicar su atención a destruir o deconstruir los prejuicios que el discente aporta para edificar nuevas bases sobre las que sedimentar el comentario de textos literarios en virtud de un itinerario lector que no pretende ser canónico, como hemos señalado, aunque sí formativo. En este sentido, la herramienta desarrollada puede constituir una propuesta concreta con la que deconstruir esos prejuicios; así lo reflejaron las reflexiones de las maestras y las intervenciones en el foro del Máster de Lectura de los futuros mediadores participantes.

Sirvan de ejemplo las siguientes intervenciones en las que se reflejaron las categorías que se habían propuesto y la fundamentación de criterios desde perspectivas muy distintas a las que el futuro mediador tomaba como punto de partida en un principio.

C. M. lunes, 2 de junio de 2014, 02:21

Comparto vuestra apreciación acerca de la experiencia vivida con Anna y mis

compañeros. ¡Cómo hemos gozado!… Nos han regalado luces de lo visible y de lo invisible. La combinación de dos lenguajes es lo que fascina en los libros-álbum, cómo crecen el lenguaje visual y el texto, cómo aparecen, se deforman y nos hacen maravillarnos ante una historia literaria acompañada de bellas imágenes.

Bueno, entre la mirada y lo mirado, entre lo gratamente aprendido, seguimos para responder a vuestro reto en este cielo del libro-álbum donde, al parecer, hay más estrellas…

Seleccioné La composición, de Antonio Skármeta (SM, 2005; primera edición, 1998; 38 páginas; ilustrado por Alfonso Ruano), pues el peso de sus palabras y sus significados me impresionaron.

Aunque lo había leído varios años atrás, sus ilustraciones y textos formaban una nebulosa en mi memoria como, tal vez con una mirada «censora», si no quisiera acordarse. Al releerlo hoy, me siento un pájaro libre. Pienso que en el momento de su publicación (1998), Chile aún vivía amenazado por la dictadura, aunque ya estábamos en democracia. La inercia del temor seguía presente. Los jóvenes, las propuestas de igualdad nos han hecho sentir parte de un Chile inclusivo.

Me he permitido introducir algunos aspectos y análisis que probablemente no sean estrictamente académicos, pero considero que en el contexto sí forman parte del marco de acción de las lecturas valorables.

Se puede imaginar al protagonista como un chico muy sensible, a quien en su hogar se lo conduce a preguntarse y constatar que en su cotidianidad la vida tiene pesares. Aunque él en su inocencia no los vea, por ser ajenos a su entender, los siente y los sopesa. La narración recorre tanto la mirada adulta como la del niño. El niño se da cuenta de que aunque los padres tratan de contraponer el mundo de los adultos con el del niño, este se cuela por los intersticios de la vida.

Pedro, con su inteligencia, se ve retado a proteger a sus padres y a sí mismo. Si sus padres dicen que están en contra de la dictadura, esto es tener problemas, pues en la vecindad tener esta etiqueta significa haber perdido a un ser querido. Cada noche, sus padres escuchan la radio Moscú (aunque no se dice cuál es la radio/elipsis). Se sabe que era el único canal de trasmisión contrario a la dictadura.

Las calles están llenas de militares; se llevan a un vecino del barrio.

A la escuela de Pedro llega un militar que les pide hacer una composición de tema «libre»: las actividades diarias de los niños y sus padres. La voz narrativa en tercera persona permite que el relato se levante a partir de los sucesos que atemorizan a estos ciudadanos, lo que hace que el lector entre rápidamente en el relato.

El libro trata de los acontecimientos ocurridos en Chile en los años setenta. El tratamiento es muy valioso, pues el hecho de saber de atropellos y denuncias muestra que es imposible borrar esa parte dolorosa de nuestra historia. La intención es que esta historia se conozca y sea leída por niños a partir de nueve años. La narración muestra cómo el mundo de botas y cascos necesita enterarse del acontecer cotidiano de los padres de los escolares. Son los militares y sus investigaciones «públicas», hechas a pleno día, lo que los llevan a los posibles sospechosos. Esto imperaba en la atmósfera de entonces. Los militares entran en una escuela y preguntan a los niños por su vida familiar. Era una estrategia siniestra para conocer intimidades mediante el relato de los niños. La invitación a hacer una composición provoca que el niño se plantee: ¿digo la verdad y a mis padres les ocurrirá lo que a los padres de Daniel, o bien escribo una composición? Pedro esboza dos historias, la que pasa por su mente y lo que sucede realmente en su casa. Decide hábilmente contar que sus padres todas las noches juegan al ajedrez, y así dirá: «Nos salvamos todos del jaque mate militar».

Skarmetta sabe que contar una historia de tanto dolor para una nación es una proeza. Dice haberla escrito en caliente, «cuando las prácticas antidemocráticas estaban en su apogeo».

Las ilustraciones de Ruano revelan a un eximio lector, su figura y semblante. Con la historia de Skarmetta hace algo notable; al dar vida a los personajes, indaga en ellos, los muestra y logra hallazgos de expresividad narrativa. Los colores, los objetos (pelota, llaves, radio) ayudan a reconocer elementos (hipertextualidad) y atmósferas opresivas (fusiles, uniformes) y palabras, dichas o no. Ambos se trenzan en un abrazo visual y textual que estremece. La limpieza de las paredes las transforma en espacios que guardan historias, que están atiborradas de la incertidumbre de quienes están en vilo. Si bien las ilustraciones tienen tiempo y lugar (Chile años setenta), podrían ser el eco de otras comunidades que han vivido los mismos horrores.

El ambiente inquietante que el texto construye funciona sumamente bien para la

experiencia de lectura. El ilustrador y el narrador integran una comparsa armoniosa. La historia del niño y la del adulto entablan un diálogo desde el principio y logran entrecruzar miradas y complicidades. La imagen de la madre, por ejemplo, es interesante, ya que evidencia la pena que sufre en ese momento. Cada personaje que desfila por sus páginas resulta a la vez interesante y extraño, y hace que el lector se sienta llamado a perseverar en la lectura de una historia que si bien tiene una carga afectiva, es impredecible y cautivadora. Todos los episodios tienen algo especial que ofrecer, y esto es fundamental para la experiencia del lector.

La edición es cuidada y austera. Al revisar los paratextos, cubierta y contracubierta muestran que La composición tiene un peso histórico; las páginas de cortesía son luminosas (amarillas) y ofrecen un fuerte contrapunto con el relato.

La historia de la edición de este libro es impresionante. El texto circuló por primera vez en 1981, pero el trabajo editorial tomó veinte años. Hubo ilustradores que dejaron su trabajo a medias; la editora les exigía matices con los que no dieron en el clavo. Había demasiada violencia, torturas y persecución.

S. A. M. lunes, 2 de junio de 2014, 08:34

Foro.doc

Buenos días:

Propongo dos álbumes de distintas épocas que en un primer momento parecen muy diferentes, pero tienen ciertas semejanzas y pueden tratarse a la vez.

Propuestas: Jacques Prévert, Para hacer el retrato de un pájaro (ilustraciones de Mordinai Gerstein), Pontevedra, Faktoria K, Kalandraka, 2012 (texto original de 1949); Javier Sáez Castán, El conejo más rápido del mundo, Barcelona, Océano Travesía, 2009.

• <http://www.oceano.mx/ficha-libro.aspx?id=8807>

• <http://www.kalandraka.com/es/faktoria-k-de-libros/nombre-coleccion/detalle-libro/ver/para-hacer-el-retrato-de-un-pajaro/>

1-2. Los dos textos tienen tantas lecturas como lectores. Sáez Castán utiliza el humor y Prévert prefiere un punto de vista mucho más reflexivo, más intimista. Las dos propuestas predisponen a la reflexión, aunque no tratan temas transcendentales.

3. La hipertextualidad juega con el lector. El libro en el libro o, en el caso de Prévert, el «cuadro dentro del cuadro».

4. La metaficción se presiente en la construcción de los distintos planos de ficción. En el caso de Carlos Sáez Castán utiliza la ficción dentro de la ficción por la narración circular y por el juego con las ilustraciones.

5. La paratextualidad aparece en los dos álbumes, pero en el de Sáez Castán es mucho más clara: las guardas, el juego del libro en el libro (desde el principio al final).

6. El retrato de un pájaro juega con la metáfora y la elipsis provocando con ellos que las imágenes tengan múltiples lecturas.

7. Libros mudos: Ambos tienen texto, pero si entendemos como libros mudos el libro en el libro que apreciamos en El conejo más rápido del mundo, o eludiendo el texto de El retrato de un pájaro, tendríamos dos libros mudos.

8. Como tema principal: la libertad, el paso del tiempo…

9. Distanciamiento humorístico: En El conejo más rápido del mundo se «juega» con los estereotipos para crear un discurso cómico.

10. Los personajes: los animales en El conejo más rápido del mundo y el niño (la infancia) en Para hacer el retrato de un pájaro.

Conclusión: Creo que en los dos libros podemos encontrar argumentos suficientes para considerarlos interesantes.

Referencias bibliográficas

Bader, B. (1976). American picturebooks from Noah’s ark to the Beast within. Nueva York: Macmillan Publishing Company.

Bonnafé, M. (2008). Los libros, eso es bueno para los bebés. Barcelona: Océano.

Booth, W. (2005). Las compañías que elegimos. Una ética de la ficción. México: FCE.

Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

— (2002). La fábrica de historias. Barcelona: Gedisa.

Díaz Armas, J. (2008). «Lectura literaria y formación inicial. Creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector». En: Mendoza, A.; Romea, C. Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.

Chambers, A. (2007): Dime. México: Fondo de Cultura Económica.

Mendoza, A. (1998). Tú, lector. Barcelona: Octaedro.

— (2004). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria.

Munita, E. (2013). «Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria». Ocnos, 9: 69-87. Disponible en: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/227>.

Nikolajeva, M. (2014): Retórica del personaje en la literatura para niños. México: Fondo de Cultura Económica.

Nodelman, P. (2008). The Hidden Adult. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Nussbaum, M. C. (2005). El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura. Madrid: Mínimo Tránsito.

Rosenblatt, L. (2002). La literatura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica.

Salinas, P. (2002). El defensor. Madrid: Alianza Ediorial.

Salisbury, M.; Styles, M. (2012). El arte de ilustrar libros infantiles (traducción de Children's Picturebooks). Londres: Laurence King Publishing. Barcelona: Blume.

Tabernero, R. (2013). «El lector literario en los Grados de Maestro: deconstruir para construir». Lenguaje y Textos, 38: 47-57.

— (2014). «El discurso literario infantil en el desarrollo de la competencia literaria». Aula de Innovación Educativa, 228: 35-39.

Tabernero, R.; Calvo, V. (2014). «Entorno digital en la enseñanza de didáctica de la lengua y literatura infantil». Lenguaje y Textos, 40: 79-86.

Van Der Linden, S. (2006). Lire l'album. Le Puy-en-Vela: L'Atelier du Poisson Soluble.

— (2013). Album[s]. Éditions de Facto.

41. Esta exposición se llevó a cabo en el mes de mayo de 2014 en la Sala Goya de la UNED de Barbastro (Huesca). Durante una semana, se establecieron visitas guiadas por parte de los alumnos del Máster de Lectura para alumnos de primer ciclo de Primaria de ocho colegios de la comarca, en horario de mañana, para dejar libre la tarde, con el fin de que toda clase de público pudiera acercarse a ella. Se entendió que se creaba así una exposición itinerante que viajaría por las bibliotecas municipales durante el verano para recalar, a partir de septiembre de 2014, en las bibliotecas de los colegios que la solicitaran. Simultáneamente, en el Foro del Máster Propio de Lectura, en la lección dedicada a los «Criterios de selección», fueron insertándose los comentarios que se desprendían de los principales ejes de la exposición, tanto de los fundamentos de la propuesta como de las respuestas lectoras de los grupos de segundo de Educación Primaria que participaron en cada una de las sesiones.

9 Los clásicos de la literatura juvenil en la formación literaria de los alumnos de Secundaria

Elisabet Contreras Barceló

Universitat de Barcelona

Hacia la consolidación del cambio de paradigma en el estudio de la literatura

En los últimos años, varios autores han destacado el difícil encaje de la literatura en el aula (Colomer, 1998; Mendoza, 2002). Tradicionalmente, se ha optado por una didáctica de la literatura eminentemente historicista, que presenta las escuelas literarias y los autores como un saber enciclopédico. La definición de conceptos y la lectura de fragmentos han dado pie a una metodología de trabajo basada en comentarios de texto, trabajos y exámenes de verificación de la lectura, donde cobran importancia aspectos secundarios de esta.

El profesor Mendoza ya defendía una renovación de la enseñanza-aprendizaje de la literatura:

> Nos encaminamos hacia la substitución de la concepción tradicional de enseñanza/estudio de la literatura por nuevos objetivos que ponen de relieve el desarrollo de la competencia lectoliteraria y que se dirige hacia la educación/formación literaria. (Mendoza, 2002: 9)

De esta manera, se reemplaza la enseñanza de la literatura como tal y se sustituye por enseñar a apreciar la literatura, con una finalidad más próxima al planteamiento cognitivo de la materia. Se enfatiza la función estética y artística de la literatura y se prioriza la consolidación de un vínculo emocional entre el alumno y la literatura. De este modo, se centra la materia en la recepción estética de diferentes textos y géneros, de distintos autores y épocas para crear una base estética literaria sólida y dotar al alumnado de competencia literaria y, por supuesto, lectora.

Con este nuevo paradigma, se da mayor importancia al trabajo de las habilidades, estrategias y saberes para la recepción e interpretación de textos y se analizan las posibles lecturas de unos textos que solamente son accesibles a través de lecturas complejas y completas. Para ello, es necesaria la orientación

del profesor hasta que los mismos alumnos adquieran la madurez necesaria para leer literariamente de manera autónoma, es decir, hasta que el intertexto lector[42] del alumno se desarrolle completamente y adquiera suficiente competencia literaria.

Este cambio en el modo de concebir la enseñanza-aprendizaje de la literatura comporta un mayor y mejor conocimiento de la tradición literaria y repercute en otras disciplinas cuya base es el elemento estético y la sensibilidad artística, como la educación visual y plástica, la música y, en estudios posteriores, muchos de los grados humanísticos. Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje de la literatura desde la recepción estética de la obra contribuye a acercar al alumno a cualquier disciplina humanística, además de dotarlo de una sensibilidad artística que lo acompañará el resto de la vida.

La capacidad lectora los hace [a los alumnos], además, aptos para participar creativa y responsablemente en las demás áreas de la vida, porque les da un dominio más perfecto del lenguaje y las convenciones de la comunicación, y los familiariza con los proyectos imaginativos desplegados en las obras literarias, que forman una visión cívica y social. (Galván 2004: 540)

En definitiva, se trata de consolidar un vínculo emotivo entre alumno/a y literatura, es decir, afianzar el placer por la lectura entre el alumnado a través de una formación estética; de agudizar la sensibilidad artística y presentar la literatura como una materia placentera.

En los años noventa, Daniel Pennac (2005) reivindicaba acabar con el dogma de la lectura y evitar presentar la literatura como una materia mitificada, porque a menudo los alumnos la perciben como inaccesible. Su propuesta se basa en dar la oportunidad a los adolescentes para que aborden la lectura literaria igual que lo hacen los adultos: de una manera más lúdica y placentera. En este sentido, Pennac señalaba que «hay que leer, hay que leer… ¿Y si, en lugar de exigir la lectura, el profesor decidiera de repente compartir su propia dicha de leer?» (Pennac, 2005: 79).

A pesar de que en el ámbito de la innovación didáctica de la literatura parece que hay un consenso mayoritario a la hora de aceptar la necesidad del cambio de

paradigma –la priorización del placer por la lectura, la educación estética y literaria por encima de los saberes enciclopédicos y las actividades de carácter más filológico–, en las aulas, a menudo se sigue trabajando de una manera más tradicional, especialmente durante la Educación ecundaria. Este período de la escolarización está condicionado por los cambios físicos que sufren los alumnos y la búsqueda de la propia personalidad. Es en este momento cuando tendría que consolidarse el hábito y el gusto del lector que pronto será adulto. En cambio, con frecuencia, sucede todo lo contrario: aquel niño a quien le gustaba leer, escuchar cuentos y ojear cómics se aleja de la literatura durante la adolescencia. Para evitar esta situación deben buscarse nuevas fórmulas de innovación docente en materia literaria, hallar nuevos caminos didácticos para aproximar la literatura a los alumnos.

Los clásicos de la LIJ para una educación literaria

Italo Calvino (2009: 15) definió un clásico como «un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir». Aunque no todos los críticos coinciden al establecer un único listado de clásicos, en su mayoría están de acuerdo en definirlos como lecturas que no pasan de moda, sobre algún tema vinculado a la naturaleza humana, perdurable más allá de las modas literarias y de los cambios históricos y sociales. Se pueden leer una vez y otra y el lector siempre descubre alguna novedad; por lo tanto, no se agotan. La profesora Laura Borràs (2011: 29) considera el clásico como «un texto complejo, excepcional; una obra de una calidad estética indiscutible e indiscutida por encima de estándares estéticos. La calidad literaria del clásico es la responsable última que la obra sobreviva a través de épocas. El clásico, pues, se define a sí mismo por su condición de superviviente».

Este mismo valor de atemporalidad y de sentido inagotable es compartido por los clásicos de la literatura infantil y juvenil (LIJ). Estos son un conjunto de libros que forman parte del canon de la literatura occidental, escritos para un destinatario niño o joven o no,[43] y que han enriquecido la cultura literaria de muchas generaciones a lo largo de su viaje lector, sobre todo en el transcurso del lector niño al lector adulto. Algunos autores que ejemplifican este tipo de obras son Jules Verne, Mark Twain, Henry R. Haggard, Conan Doyle, J. M. Barrie o Lewis Carroll, y otros que se han incorporado como clásicos de la LIJ con posterioridad, como Antoine de Saint-Exupéry, Astrid Lindgren o Roald Dahl, cuyas obras también perduran en el tiempo, lectura tras lectura y generación tras generación.

A pesar de las cualidades mencionadas, es notorio, como apunta Vicenç Pagès (2006), que durante las últimas décadas, la lectura de estos clásicos –especialmente los publicados entre mediados del siglo xix y principios del siglo xx– ha sido sustituida por la lectura de obras de escritores juveniles especializados en temáticas más actuales.

A menudo estas obras contienen una dosis de morbo notable: drogadicción, bullying, violencia doméstica, delincuencia juvenil… Suelen ser libros con escasa personalidad literaria, que no se apoyan en la imaginación ni en la tradición, escritos para no ser releídos, y tienden a servir de vehículo a un mensaje moral obvio. (Pagès, 2006: 18)

No se trata de erradicar de las aulas este tipo de literatura, pero sí alternarlo con obras literarias de mayor calidad estética, pues no solamente se trata de entretener o moralizar a los alumnos, sino de ofrecerles una educación literaria y estética que les permita realizar la transición de una literatura infantil a una literatura adulta de calidad. En definitiva, prepararlos para que puedan gozar de obras como Tirant lo Blanc, el Quijote, Ana Karenina o Hamlet, porque, «al fin y al cabo, los clásicos juveniles han servido tradicionalmente de transición entre la literatura infantil y la literatura en mayúsculas», como indica Pagès (2006: 25).

La lectura de los clásicos en el aula es un desafío para alumnos y docentes. A los estudiantes se les exige un esfuerzo por su calidad estética y literaria, por su lenguaje,[44] por la recreación de un ambiente historicosocial no familiar, etc. Sin embargo, si hacen una lectura provechosa, este esfuerzo es extraordinario; se verá recompensado por una mejora en habilidades de lectura literaria, de educación estética y de experiencia lectora. En definitiva, el intertexto lector del alumno se enriquecerá, y este lo valorará como una experiencia satisfactoria, pues hallará un sentido más profundo, completo y complejo del texto. Asimismo, para el docente también será un reto, ya que deberá ayudar a los estudiantes a salvar los prejuicios, que a menudo este tipo de obras despiertan en los alumnos, y las dificultades de la lectura, guiándolos hacia la culminación de la empresa con éxito.

La blogonovela: una herramienta TIC para la innovación docente

El blog es un formato de publicación en línea relativamente nuevo. Los primeros blogs aparecieron durante los años noventa. Eran creados por programadores o diseñadores webs, pues para su creación eran necesarios conocimientos técnicos avanzados. A principios del siglo xxi, los blogs evolucionan: incorporan vídeos, imágenes, fotografías, archivos, enlaces a otros blogs, etc. Sin embargo, como sostiene el profesor Cleger (2010: 46), de todas las innovaciones que sufre el blog, el cambio más importante radica en otro aspecto:

Sin embargo, ninguno de estos desarrollos explica la verdadera revolución que experimentaron los blogs (y con ellos, internet en general) a comienzos de la década presente. El cambio más profundo no se daría en la estructura del blog, sino en el modo de crear y mantener uno. (Cleger, 2010: 46)

Este cambio fue posible gracias a que muchas empresas relacionadas con las TIC abrieron sites que ofrecían, gratuitamente, alojamiento y herramientas para crear y mantener un blog de manera sencilla, con lo cual los blogs proliferaron en la red. Enseguida, muchos novelistas empezaron a experimentar con el blog como nuevo formato para sus creaciones narrativas, y surgió así la «blogonovela», un subgénero de la llamada literatura digital o e-literatura. Cleger (2010) se refiere a la blogonovela como un formato que permite dotar a la historia narrada de un carácter íntimo y público a la vez. Asimismo, al ser una forma literaria, bastante novedosa para la mayoría de público lector, permite al autor jugar con la realidad y la ficción a partir de la pretendida confusión entre la voz del autor con la del personaje-narrador en primera persona, la proyección hiperreal de lo narrado, el desconocimiento o la incertidumbre de la naturaleza real o ficticia de lo escrito y la naturaleza interactiva de la narración. De este modo, el blog y la blogonovela devienen un formato muy interesante para la práctica literaria, pues sus muchas

posibilidades entran en consonancia con las costumbres digitales de los ciudadanos 2.0 y, por supuesto, de los estudiantes.

Propuesta didáctica: lectura y reescritura de un clásico de la LIJ en una blogonovela

La propuesta didáctica que se presenta pretende aproximar la literatura al alumnado de una manera innovadora, original y creativa. La comprensión significativa y la interpretación del texto ofrecen las claves para mejorar las habilidades y estrategias de la competencia literaria, basada en la educación esteticoliteraria del alumnado. Se trata de dar a conocer algunos clásicos de la literatura juvenil al alumnado y escoger uno de estos para llevar a cabo su lectura y reescritura en un formato digital próximo al alumno, como es el blog; de manera que el alumno se convierte en escritor de una blogonovela. Así, se consigue una aproximación a la literatura en dos partes: la lectura y la escritura.

Con esta propuesta se enseña una obra canónica de la literatura juvenil[45] en profundidad, que sin la ayuda especializada del profesor quizá no hubieran leído nunca. Se trata de un libro distinto a lo que están acostumbrados a leer: con un lenguaje y un conflicto diferentes y un ambiente ajeno a su cotidianidad. Estos aspectos, así como la calidad literaria y estética de la obra, les exigirán un mayor esfuerzo para realizar la lectura, pero les compensará con un enriquecimiento del intertexto lector, una mejora en habilidades y competencia literarias. Además, esta puede convertirse en una experiencia lectora nueva y placentera. En este marco, el profesor tiene un papel fundamental como guía en la total comprensión de los elementos esenciales del texto, especialmente de los temas principales. Su mediación contribuye a que la lectura pueda asimilarse e interpretarse correctamente.

A continuación se propone al alumnado que creen grupos de entre tres y cinco personas para llevar a cabo la actividad. El objetivo de esta segunda parte consiste en reescribir la obra leída actualizando la historia, es decir, promoviendo los cambios necesarios para convertirla en una historia totalmente contemporánea, pero sin modificar la esencia; a saber, el tema principal y aquellos elementos más significativos. Colaborativamente, deben contextualizar de nuevo la historia en un lugar y un tiempo más próximos; dar nuevos rasgos a los personajes (vestimenta, aficiones, etc.) sin modificar su naturaleza;

modernizar aquellos temas secundarios anacrónicos sin que ello suponga una pérdida de la esencia de la obra.

El ejercicio de la reescritura puede ser tan extenso y dilatado en el tiempo, como el docente estime necesario u oportuno para su grupo-clase. Una posibilidad es crear una entrada del blog para cada uno de los capítulos de la obra original, de manera que cada entrada correspondería a una parte bien delimitada físicamente del libro. Las entradas tampoco tienen que ser excesivamente extensas: entre cinco y diez líneas son suficientes para poder desarrollar su creatividad y trabajar la expresión escrita, sin que se conciba el ejercicio como una tarea desproporcionada. Para poder sacar el máximo provecho a la experiencia didáctica, sería oportuno convertir la clase, durante estas sesiones, en un taller de escritura para que los grupos de trabajo puedan discutir y consensuar la escritura de una manera más ágil.[46]

Esta reescritura se lleva a cabo en un blog que cada grupo crea para dicha ocasión. La creación del blog, con la variedad de herramientas que estos han ido incorporando, es un ejercicio de creatividad, original e ilimitado; ya que cada grupo puede elegir el diseño, insertar imágenes, audios, vídeos e incluso elementos interactivos para que los futuros lectores puedan participar de la historia. Antes de ponerse a crear el blog y a reescribir, quizá fuera oportuno mostrar algunos blogs y blogonovelas, a modo de ejemplo, para que los alumnos conozcan de primera mano este tipo de literatura y se puedan sentir mejor orientados (Borràs, 2005).

Al final de las sesiones dedicadas a la creación literaria, cada grupo puede presentar su blogonovela al resto de la clase para compartir con ellos el proceso y el resultado de la actividad: un artefacto literario fruto de lo antiguo (un clásico) y lo moderno (un género de la literatura digital, la blogonovela). Para culminar toda la actividad se considera interesante que los distintos grupos compartan los enlaces de sus blogs y puedan opinar sobre los demás trabajos. El hecho de compartir los trabajos literarios contribuye a la creación de un pensamiento crítico a partir de la reflexión sobre las creaciones ajenas, que puede plasmarse en comentarios enriquecedores para todos, siempre que sean positivos y respetuosos. Estos comentarios, que fomentan la capacidad crítica del alumnado, pueden concebirse como parte de la evaluación de la actividad. De este modo, se entiende la evaluación entre iguales y la autoevaluación como parte del proceso de aprendizaje.

Y con la presente propuesta didáctica se realiza un ejercicio de lectura significativa, asimilación e interpretación de una obra literaria compleja y de calidad estética. Se trabaja la expresión escrita a partir de la escritura creativa colaborativamente, en un medio TIC, así como la lengua oral en un contexto informal –entre iguales durante el proceso de escritura– y en contexto formal –en la exposición al resto de la clase–. A lo largo de la experiencia didáctica, alumnos y alumnas entran en contacto con los clásicos de la LIJ y de la literatura digital o e-literatura y sus subgéneros. Gracias a la unión de ambos tipos de literatura, se evidencia que más allá del lenguaje, las modas y el formato o medio, la verdadera naturaleza humana permanece en los textos, inmutable e inalterable. En definitiva, lo que se pretende es consolidar (o crear) el vínculo afectivo entre el alumno y la literatura, que se aproximen a la materia de estudio desde una perspectiva estética y lúdica, que gocen leyendo y que la actividad en sí misma se convierta en una tarea agradable.

Competencias, objetivos y contenidos de la propuesta didáctica

A continuación se detalla en distintos cuadros las competencias básicas transversales y específicas del área, los objetivos y los contenidos que se trabajan en la propuesta didáctica presentada.

Competencias transversales
Competencia comunicativa, lingüística y audiovisual
Competencias artística y cultural
Tratamiento de la información y competencia digital
Competencia de aprender a aprender
Competencia de autonomía e iniciativa personal
Competencia social y ciudadana

Competencias específicas del ámbito de lenguas
Competencia comunicativa oral
Competencia comunicativa escrita (lectura y escritura)
Competencia comunicativa audiovisual
Competencia literaria

Secuenciación de la propuesta didáctica
Dar a conocer clásicos de la LIJ y presentar la lectura escogida.
Lectura (individual o colectiva) significativa de la obra e interpretación de esta.
Dar a conocer algunos ejemplos de e-literatura en su subgénero de blogonovela.
Crear una blogonovela, en grupo, a partir del clásico de la LIJ leído.
Exponer la blogonovela al resto de grupos.
Evaluar a los compañeros y autoevaluarse.

Referencias bibliográficas

Borràs, L. (ed.) (2005). Textualidades electrónicas: nuevos escenarios para la literatura. Barcelona: UOC.

Borràs, L. (2011). Per què llegir els clàssics, avui? Barcelona: Ara Llibres.

Calvino, I. (2009). Por qué leer los clásicos. Madrid: Siruela.

Cassany, D. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.

Cleger, O. (2010). Narrar en la era de las blogoficciones: literatura, cultura y sociedad de las redes en el siglo xxi. Lewiston (N.Y.): Edwin Mellen Press.

Cuquerella, A. (2013). La Venus mecánica se transforma en digital: la remediación de textos analógicos en una blognovela colectiva. Ponencia presentada en el III Simposi Internacional sobre Perspectives de recerca i innovació didàctica en formació receptora. Barcelona.

Colomer, T. (1998). La formació del lector literari. Barcelona: Barcanova.

De Amo, J. M.; Cleger, O.; Mendoza, A. (eds.). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital. Barcelona: Octaedro.

De Miguel, M. (2006). Modalidades de la enseñanza centradas en el desarrollo de las competencias. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Delgado, S. (2009). Carta a un profesor de lengua y literatura del siglo xxi. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Díaz-Plaja, A. (2002). «Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys». En: Colomer, T. (ed.). Un segle de literatura infantil i juvenil catalana. Barcelona: ICE de la UAB.

— (2013). «Les edats lectores, abans i ara». Faristol, 77: 8-10. Barcelona:

Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil.

Galván, D. (2004). «Elementos para un plan de educación literaria». Revista de Literatura, LXVI, 132: 537-554. Madrid: Editorial CSIC.

Mendoza Fillola, A. (2001). El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

— (2002). «Las funciones del profesor de literatura. Bases para la innovación». Aspectos Didácticos de la Lengua y la Literatura, 12: 109-140. Zaragoza: Publicaciones ICE Universidad de Zaragoza.

— (2010). «La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector». En: Mendoza, A.; Romea, C. (coords.). El lector ante la obra hipertextual (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.

Pagès, V. (2006). De Peter Pan a Robinson Crusoe. Un canon de literatura juvenil. Barcelona: Proa.

Pennac, D. (2005). Como una novela. Barcelona: Anagrama [1ª ed. en 1993, Bogotá: Norma].

Valriu, C. (1998). Història de la literatura infantil i juvenil catalana. Barcelona: La Galera.

42. El intertexto lector (Mendoza, 2001) es el conjunto de estrategias y saberes que el lector va adquiriendo para interpretar el texto literario.

43. Algunas de las grandes obras de la literatura infantil y juvenil fueron escritas pensando en un lector adulto, pero los jóvenes han ido apropiándose de estas hasta convertirlas en un referente de la literatura juvenil. Es lo que Valriu (1998: 14) denomina «literatura ganada» («literatura guanyada»). Un caso paradigmático es Robinson Crusoe, de Daniel Defoe.

44. Los alumnos no están acostumbrados al estilo literario que se halla en los clásicos ni a su lenguaje ni a algunos de los conceptos que manejan.

45. El mago de Oz, de L. Frank Baum; Alicia en el país de las Maravillas, de Lewis Carroll, o La isla del tesoro, de R. L. Stevenson podrían ser obras adecuadas para esta actividad. Sin embargo, es importante que el profesor se sienta cómodo con la obra escogida, de igual modo que debe responder también a los intereses de los alumnos (Díaz-Plaja, 2013).

46. El taller de escritura (Cassany, 1994) es una metodología docente basada en el aprendizaje autónomo, que permite al profesor asesorar, orientar y velar por el correcto desarrollo de la tarea, recorriendo el aula grupo por grupo –en este caso– para seguir el proceso de creación literaria y expresión escrita.

10 Datos de investigación cualitativa sobre la adecuación de las herramientas de la web 2.0 en las enseñanzas de DLL y literatura infantil en el Grado de Maestro

Virginia Calvo Valios

Universidad de Zaragoza. Grupo ELLIJ

Introducción

La convergencia digital está fraguando un nuevo tipo de conocimiento ampliando y expandiendo las posibilidades de formación de los individuos, y transformando la manera de adquirir y procesar, producir y generar conocimientos. Las herramientas de la web 2.0 han dado lugar a una nueva dimensión en la construcción de itinerarios formativos y en la creación de espacios colectivos de aprendizaje en contextos informales a modo de una comunidad virtual. Por eso resulta imprescindible en el ámbito de la investigación educativa abrir líneas que analicen las implicaciones que conlleva incorporar el uso de las nuevas tecnologías a las metodologías docentes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, ya que se pueden modificar algunos parámetros fundamentales de las prácticas de educación formal.

En el caso de la didáctica de la lengua y de la literatura infantil, el discurso literario está cada vez más presente en la red; por ello, la investigación que presentamos se propone estudiar la vinculación entre hipertexto electrónico y formación lingüística y literaria de los futuros maestros. Aquí nos centramos, pues, en analizar la utilización del blog –como herramienta de la web 2.0– en la docencia de las materias de Literatura infantil y educación literaria y Didáctica de la lengua castellana del Grado de Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias Humanas y de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Sobre las características de esta investigación

La investigación parte del interrogante: en qué medida la naturaleza de los conocimientos de la didáctica de la lengua y de la literatura se adecuan a una metodología propugnada por la web 2.0 en consonancia con el crédito del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello se crearon dos blogs como redes de aprendizaje y repositorios hipertextuales sobre temas de educación literaria y lingüística, con una muestra de 129 estudiantes. Se han analizado las plataformas virtuales desde la relación hipertexto/literatura (Mendoza, 2012; Borrás, 2012; Tabernero, 2012).

Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

Explorar las facetas formativas del hipertexto en la construcción de aprendizajes, como señalan Leibrandt (2008) y Ambròs et al. (2015) –entre otros–, y desde la noción de hipertexto dialogante (Leibrandt, 2010: 139).

Utilizar el blog como instrumento para la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de la lengua y la literatura y como medio de comunicación, colaboración y participación social (Rovira, 2013; Sloep y Berlanga, 2011).

Acercar, dado el soporte, la literatura digital (e-literature) al futuro maestro, desde el concepto de Unsworth (2006). Se trata de aproximarse a los fundamentos de la lectura hipertextual en el marco del nuevo paradigma que instaura internet (Borrás, 2012: 33).

Analizar la plataforma virtual desde la teoría de los hipertextos literarios, ya que, de acuerdo con Romero-López (2008: 213), esta última sustenta la praxis literaria digital.

Interpretar la relación entre el discurso literario y el entorno digital. Se trata de observar en qué medida la literatura se desenvuelve en el contexto de la web 2.0. Asimismo, desarrollar la capacidad de hipervincular como proceso de la interacción lectora, como actividad cognitiva compleja y esencial en la recepción de cualquier modalidad textual (Mendoza, 2012: 78).

Para ello se ha partido de los constructos teóricos de Landow (2009) y Mendoza (2010, 2012) en relación con las oportunidades que el hipertexto didáctico ofrece en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, también resultan fundamentales las bases teóricas de Barthes (1987) sobre la concepción del texto infinito. Además, hemos contado también con las aportaciones de Bruner (2004)

sobre el concepto de texto virtual como la escritura que se origina a partir de la experiencia del lector con el texto. Y se ha recurrido a los estudios de Ong (1987) y Olson (1998) sobre la escritura en la formación del individuo. También, se han considerado los referentes sobre el aprendizaje en entornos virtuales de Coll y Monereo (2008), las investigaciones de Lluch (2011), así como las premisas de Cassany (2012) sobre el impacto de internet en el aprendizaje y enseñanza de la lengua y la literatura (Ambròs et al., 2015; Arbonés et al., 2015).

La asunción de estos referentes teóricos nos condujo a la creación de dos blogs con una muestra de 129 alumnos del Grado de Maestro de Educación Infantil, de manera que la herramienta actuase como una red de contenidos virtuales de didáctica de la lengua y la literatura en función de las comunidades de aprendizaje en la sociedad del conocimiento. La revisión de la bibliografía sobre experiencias e iniciativas universitarias innovadoras con blogs en universidades españolas, nos ha llevado a los trabajos de Cabero, López y Ballesteros (2009) y Neira, Villalustre y Del Moral (2012) sobre la integración del blog en la especialidad de Educación Infantil.

Metodología

Señalamos que esta investigación no consiste tanto en el análisis de las posibilidades didácticas del entorno virtual, ya que a este fin han dado respuesta los estudios anteriormente citados, sino que profundiza en la adecuación de los conocimientos de literatura infantil y didáctica de la lengua a la metodología propugnada por la web 2.0. Con este fin, consideramos que el diseño y posterior análisis de dos blogs, uno vinculado a la materia de Literatura infantil y educación literaria, y otro en la asignatura de Didáctica de la lengua castellana, podría aportar variables significativas sobre los cambios que conlleva la incorporación del entorno digital a la enseñanza analógica de las materias tratadas y, a la luz de los resultados, revisar los planes de estudio.

Siguiendo las premisas de Sloep y Berlanga (2011: 58), el blog actuaría como una red de aprendizaje creada por los propios participantes de la investigación desarrollando competencias, colaborando y compartiendo información. Así, se implementó en el curso 2012/2013 un blog para cada materia: <http://didacticalenguaeduinfantil12.blogspot.com.es/> y <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/>, y se han seguido utilizando en el curso 2013/2014 puesto que nos ha interesado realizar un estudio longitudinal, con los siguientes objetivos:

Vincular el blog a la elaboración de las tareas prácticas de las materias a modo de una bitácora en la que los alumnos pudieran reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos, expandir los conocimientos impartidos en clase y ampliar las posibilidades de leer y escribir sobre los contenidos de las asignaturas.

Analizar las plataformas virtuales como estructuras hipertextuales que permiten y facilitan la configuración de un repositorio de temas sobre educación literaria y educación lingüística, e investigar la vinculación entre hipertexto electrónico, discurso literario y formación del lector, tal como propone Mendoza (2010:19).

Los datos que se presentan han sido obtenidos de las actividades de trabajo de campo principalmente cualitativo, de corte etnográfico, que se aproxima al modelo de investigación-acción; de modo que la propuesta de intervención se ha ido redefiniendo con la propia experiencia. Las técnicas de recogida de datos han sido cuestionarios abiertos iniciales, observación participante, cuaderno de observación de campo de profesores, autobiografías lectoras de los alumnos, entrevistas abiertas en profundidad y producciones escritas de los participantes en el blog. La muestra total corresponde a 129 estudiantes: 69 de la asignatura Literatura infantil y educación literaria y 60 de Didáctica de la lengua castellana.

Procedimiento

La primera fase de recogida de datos se realizó a partir de la elaboración ad hoc de un cuestionario inicial a modo de diagnóstico y validado por jueces. Los ítems del cuestionario se diseñaron para recabar información sobre las competencias digitales de los informantes y sus perfiles como nativos digitales o inmigrantes digitales a partir de las características definidas por Prensky (2001). De manera específica, nos centramos en conocer sus experiencias como usuarios y consumidores de blogs sobre temas lingüísticos y literarios. Nos interesaba, asimismo, identificar las expectativas que podía suscitar la incorporación de un blog como soporte para desarrollar contenidos y realizar tareas de las materias.

Otra de las herramientas utilizadas en esta fase previa al diseño del blog corresponde a la elaboración de la autobiografía lectora. Consideramos que el análisis de la historia de vida lectora de los informantes podía reportar variables significativas en cuanto al perfil lector del alumno de Magisterio del siglo xxi en relación con su bagaje literario y lingüístico. Entendíamos que la información subyacente de este análisis podía ofrecer claves para repensar y reajustar los actuales planes de estudio.

En la segunda fase de la investigación se realizaron entrevistas en profundidad cuyo objetivo consistía en obtener datos sobre la experiencia de los estudiantes con el uso de las plataformas virtuales diseñadas y utilizadas a lo largo del curso. Por último, contamos con los cuadernos de observación de campo de los profesores y las producciones escritas generadas por los participantes en la plataforma virtual. Estos instrumentos de recogida de datos nos permitieron llevar a cabo un proceso de triangulación de contraste de informaciones y obtener una interpretación holística del objeto de estudio.

Sobre los resultados del estudio

Del análisis de los cuestionarios iniciales se desprende que todos los alumnos mostraban una concepción general de qué era un blog y de algunos de sus usos como espacio para opinar y compartir información. Sin embargo, ningún informante conocía ni seguía un blog sobre temas de educación literaria y lingüística. La propuesta de utilizar un blog provocó interés en muchos estudiantes en respuestas como: «para recoger lo que pasa hoy en día sobre la LI», «aprender a través de los comentarios de otras personas», «mejorar la competencia lingüística y comunicativa».

Sin embargo, la información de las «autobiografías lectoras» ofrecía otros resultados que nos permitieron contrastar datos. En total se analizaron 53 autobiografías de estudiantes de Literatura infantil a partir de cuatro claves: tipos de lectores, cómo había sido el acercamiento –mediador– a la lectura, libros que recordaban y en qué medida usaban la red como acceso a la literatura y como medio para su formación lectora. Según los resultados, se identificaron mayoritariamente como lectores débiles y las categorías de familia, oralidad, escuela y amigos emergieron como factores que habían mediado en la aproximación a la lectura literaria. Los autores que recordaban las lecturas adolescentes que habían disfrutado fueron Laura Gállego y Jordi Sierra i Fabra. Por otro lado, los libros de autoayuda tenían una gran presencia en las autobiografías lectoras, mientras que los textos clásicos se nombraron con rechazo de forma general. En relación con el discurso literario en la web 2.0, solo una persona de la muestra total se refiere al e-book para denostarlo. En este aspecto se detecta la nula presencia de la utilización del entorno virtual como espacio de formación literaria, teniendo en cuenta la accesibilidad que este contexto proporciona a la literatura. Las autobiografías lectoras arrojaban además categorías emergentes, en lo que a la adquisición de hábitos lectores se refiere, como la vertiente social de comunidad participativa que implicaba la lectura literaria y la precariedad en la utilización de un léxico preciso en la denominación de rudimentos literarios (Díaz-Armas, 2008; Granado-Alonso, 2009).

Las entrevistas ayudaron a profundizar en la comprensión de las creencias de los informantes aportando variables significativas para el estudio. Para ello, el procedimiento seguido se concreta en tres niveles: análisis descriptivo-inductivo, análisis categórico y análisis interpretativo. Los estudiantes de Literatura infantil relataron con agrado la experiencia de compartir lecturas a través de la plataforma virtual en enunciados como: «un buen incentivo para profundizar e introducirse en la literatura infantil», «leer los libros y comentarios de mis compañeros», entre otros. Por otro lado, el análisis de resultados nos conduce a la escritura como un medio de expresión reconocido y apreciado según las creencias de los informantes, tal y como lo ilustran estas citas: «te ayuda a expresarte en un medio distinto», «me ha hecho reflexionar sobre mis gustos, ayudándome a organizar un poco el pensamiento». De hecho, una de las cuestiones que emergió del análisis de las producciones es la necesidad de fundamentar criterios de selección que los usuarios del blog requerían para subir sus entradas (Tabernero, 2013).

Por su parte, los informantes de Didáctica de la lengua incidieron en sus respuestas en la vinculación entre las sesiones teóricas y la escritura en el blog. Muchas entradas surgen a partir de la conversación sobre temas abordados en las clases, sobre puestas en común de artículos leídos o de tareas realizadas. Por tanto, la oralidad, la conversación fue tendiendo un puente hacia la escritura virtual, tal y como explica esta informante: «gracias a las lecturas en voz alta en clase se me fueron ocurriendo ideas para escribir en el blog». También la motivación por la escritura surgió de los propios compañeros como usuarios del blog: «me ha llevado a hacer una lectura diaria y a estar pendiente de lo que mis compañeros escribían», «leyendo diferentes entradas me surgieron nuevas ideas para redactar mi comentario». Los aspectos más valorados por este grupo fueron: compartir, interaccionar, la libertad para escribir, la creación de un repositorio de recursos, la atemporalidad que permite el blog, el papel del alumno como constructor de conocimientos, la resolución de una tarea a través del aprendizaje cooperativo, el desarrollo de capacidades de trabajo colaborativo y el papel del docente como miembro de la comunidad virtual dinamizando las conversaciones, escribiendo e incorporando book-trailers como instrumento de promoción del libro o de la lectura (Tabernero, 2012). Así, el propio soporte se convirtió en acicate para que el alumno se adentrara en las posibilidades de la e-literatura y en los fundamentos de la lectura hipertextual. Por lo tanto, se confirman las posibilidades didácticas que ofrece el blog como herramienta de aprendizaje, tal y como han estudiado Cabero, López y Ballesteros (2009); Neira, Villalustre y Del Moral (2012), entre otros.

Para el análisis y la categorización de las producciones escritas de los informantes en las plataformas virtuales aplicamos las teorías de Barthes (1987), Bruner (2004), Ong (1987), Olson (1998) y Richardson (2011), entendiendo la escritura como organizadora del pensamiento y como procedimiento a través del cual el futuro maestro se construye por medio de su experiencia con la palabra escrita. De esta manera, establecimos un marco de categorías que nos permitió indagar sobre qué temas de educación literaria y lingüística les habían llevado a expandir contenidos y a construir, en definitiva, una cultura participativa.

Por su parte, en el blog de Literatura infantil encontramos el predominio de cinco categorías: biblioteca de aula,[47] noticias de actualidad,[48] banco de recursos hipertextuales,[49] reflexiones sobre temas de educación literaria[50] y respuestas libres[51] de los usuarios.

La biblioteca de aula que se construye con entradas sobre libros para las aulas de infantil, un total de 101. A partir del estudio sobre criterios para la selección de lecturas realizado a lo largo de las diferentes sesiones teóricas donde se mostró y se analizó un corpus amplio de obras literarias, los usuarios del blog aportaron el comentario de las obras que habían seleccionado aplicando los criterios trabajados y, también añadieron hipervínculos de animaciones del libro,[52] book-trailers e imágenes de cubiertas y páginas del libro. Emerge así la adecuación del soporte al contenido, puesto que una de las competencias contempladas por los programas del área de Didáctica de la lengua y la literatura, área en la que aparece contemplada la literatura infantil, es la incorporación de los fundamentos de la lectura hipertextual que, en el caso de los contenidos que nos ocupan, se muestra como camino y objetivo en el marco del nuevo paradigma que instaura internet. Sirva como ejemplo una entrada de una informante sobre «Cuando la Muerte vino a nuestra casa»[53] de Jürg Schubiger y Rotraut Susanne Berner. La alumna se apropia de las posibilidades que le ofrece el soporte virtual para tejer su comentario perfectamente estructurado, en el que no solo aporta su análisis de la obra, sino que también incorpora apoyos visuales e hipervínculos: imágenes de la cubierta, enlace a una revista especializada en LIJ, un enlace a la web de la editorial del libro y la presentación en Issuu de la obra. Por lo tanto, el artefacto le permite construir un texto virtual conectado a otros textos y referentes que contribuyen a profundizar sobre la materia.

Una segunda categoría la conforman noticias de actualidad relacionadas con la LIJ; por ejemplo, la adaptación audiovisual de «Por cuatro esquinitas de nada»[54] (Jérôme Ruillier), presentaciones de libros infantiles, visitas de escritores[55] o

nuevos autores.

La tercera categoría corresponde a la creación de un repositorio de recursos hipertextuales con book-trailers[56] como recursos narrativos hipertextuales, presentaciones en vimeo de libros-álbum, animaciones literarias, es decir, textos literarios relacionados con los medios digitales a modo de tres tipos de sinergias si aplicamos la categorización de Unsworth (2006): una relación de aumento, de contextualización y de génesis directa. Así, el blog incluye muestras de las narrativas literarias digitales, que permiten al futuro maestro que comience a apropiarse del discurso literario y a socializarse con la literatura digital.

Entendemos la categoría «reflexiones»[57] sobre temas de educación literaria como aquellas entradas de los informantes en las que han seleccionado un tema de interés para elaborar un comentario libremente. A modo de muestra, entre otros: «Lecturas obligatorias, una visión entre lo positivo y lo negativo», «¿Qué deberíamos tener en cuenta al elegir un libro infantil?» o «La magia del silencio, el poder de la imagen»[58] en la que su autor, con tono apelativo, se dirige a los usuarios expresando sus creencias sobre el concepto de la imagen y proponiendo la lectura de los libros mudos de Suzy Lee.

Y la quinta categoría corresponde al conjunto de respuestas libres[59] –hipertextos dialogantes–. Por ejemplo, a partir de la entrada sobre «El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza»,[60] un usuario responde compartiendo su experiencia de lectura en la praxis de aula durante sus prácticas escolares. Otras muestras de esta categoría las encontramos en las entradas sobre: «La vendedora de fósforos» y «El traje nuevo del emperador», entre otras.

En el blog de Didáctica de lengua se han identificado cinco tipos de categorías en función de la naturaleza de los temas abordados en las entradas:

Producciones escritas[61] surgidas a partir de las sesiones de clase a modo de reflexiones, ampliaciones y/o discusiones.

Comentarios libres[62] de los usuarios sobre contenidos de la materia.

Repositorio[63] de materiales hipertextuales –un total de 60 entradas: experiencias de aula, referencias a revistas, materiales de lectoescritura–, entre otros.

Hipertextos de creación libre,[64] todas aquellas entradas –catorce en total– en las que los informantes han redactado textos ficcionales a manera de jugar con el lenguaje. En muchos casos se inspiran en el binomio fantástico de Rodari para crear sus textos con títulos como: Un gato y un armario, El sol y la nube, La abeja en el armario, por ejemplo.

Respuestas libres[65] –hipertextos dialogantes– que suponen la interacción entre los usuarios del blog a modo de una comunidad virtual.

Discusión

A partir de los resultados emergentes en esta investigación, la incorporación del blog en la docencia universitaria de las materias mencionadas supone que estudiantes y docentes se apropien de los soportes digitales para elaborar y abordar contenidos que requieren del concepto de hipertextualidad y de lectura hipertextual que demandan las disciplinas abordadas. En el caso de la literatura infantil, el alumno se aproxima por la naturaleza del soporte al ámbito de la e-literatura en el sentido de Unsworth (2006), además de poder conjugar los hipervínculos que corresponden a la red de redes que implica el texto literario por su naturaleza y aunar códigos como la imagen y la animación tan proclives al alumno del siglo xxi y al discurso literario con el que él mismo se forma en este marco temporal.

Hemos atendido también a las informaciones que nos han procurado las biografías lectoras en su incidencia en la vertiente social de la lectura y en la posibilidad que el entorno digital aporta en la creación de comunidades de interpretación, acentuando el aspecto que nos puede servir de clave para recuperar lectores perdidos: «me ha llevado a hacer una lectura diaria». Vinculando esta característica, los itinerarios lectores del entorno virtual propiciaron el acercamiento al libro en soporte impreso, así lo expresaba esta informante: «me ha hecho ir a la librerías y fijarme en las distintas obras que se están vendiendo».

Este estudio ha permitido, además, conocer en profundidad el perfil lingüístico y lector del alumno tipo del siglo xxi del Grado de Maestro, e identificar en qué medida la escritura en el blog contribuye a su construcción como individuos y maestros, ya que la experiencia con la palabra escrita conlleva un mayor grado de reflexión. Del mismo modo, del análisis de las entradas de los estudiantes en el blog se detecta una preferencia por determinados contenidos, que deberían ser discutidos en la revisión de los actuales planes de estudios con el fin de plantear el diseño de itinerarios flexibles, abiertos e interconectados atendiendo a la naturaleza permeable de la literatura y desde el análisis acerca del cambio cultural que implica la construcción de conocimientos en escenarios digitales, en

términos de Jenkins (2008): la «cultura de la convergencia».

Para terminar

En el marco de unos usuarios que parecen nativos digitales y que, según nuestros resultados, no lo son en el ámbito académico, ejerce un papel esencial, en la plataforma, la creación de una comunidad virtual en la que interaccionan lectores y escritores. Una vez que los estudiantes van configurando sus perfiles como usuarios de la red de aprendizaje, se detecta un interés por investigar e hipervincular sobre temas de las materias. De manera que se promueve su autonomía y desarrollan un papel más activo y participativo que en un entorno analógico.

Las producciones escritas en el blog nos han propuesto dos claves de interés: el impacto que ejerce la escritura virtual como un medio de estructuración del pensamiento y de conferir visibilidad a los alumnos: «escribir en un blog supone hacerse visible en un portal». La segunda clave se centra en el desarrollo de los hábitos lectores por medio del uso del blog en una suerte de comunidad que se convierte en soporte de lecturas diarias.

En síntesis, la naturaleza del propio soporte aproxima al alumnado a los entresijos de la lectura hipertextual, tal como corresponde a la naturaleza del hecho literario; y se adentra, además, en la posibilidad de utilizar la vertiente social propia del nuevo paradigma en la reinvención de espacios que favorezcan el hábito lector perdido en bastantes casos, tal como describen las biografías lectoras, puesto que parece difícil que el futuro maestro pueda propiciar en sus alumnos/as hábitos lectores de los que él mismo carece. Estos resultados nos conducen a proponer la integración del entorno virtual como uno de los contenidos de las materias objeto de este estudio.

Referencias bibliográficas

Ambròs, A. et al. (2015). «El discurso literario como hipertexto: perspectivas didácticas». En: De Amo, J. M.; Cleger, O.; Mendoza, A. (eds.). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital (pp. 121-144). Barcelona: Octaedro.

Arbonés, C. et al. (2015). «Textualidades multimodales, conectividad y redes 2.0 en el aula: sobre la educación literaria y el profesorado en formación». En: De Amo, J. M.; Cleger, O.; Mendoza, A. (eds.). Redes hipertextuales en el aula. Literatura, hipertextos y cultura digital (pp. 97-120). Barcelona: Octaedro.

Barthes, R. (1987). El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Barcelona: Paidós.

Borrás, L. (2012). «Territorio hipertextual: lectura y enseñanza 2.0». En: Mendoza, A. (coord.). Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario (pp. 33-52). Barcelona: Octaedro.

Bruner, J. (2004). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.

Cabero, J.; López, E.; Ballesteros, C. (2009). «Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo». Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 6: 2. Barcelona: UOC. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v6n2_cabero_etal>. Consultado el 15 de enero de 2013.

Cassany, D. (2012). En línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama.

Coll, C.; Monereo, C. (eds.) (2008). Psicología de la educación virtual. Madrid: Morata.

Díaz-Armas, J. (2008). «Lectura literaria y formación inicial. Creencias del profesorado en formación sobre el texto y su lector». En: Mendoza, A. (coord.). Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector (pp. 177-190). Barcelona: Horsori.

Granado-Alonso, C. (2009). Los futuros maestros y maestras ante la educación lectora. Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía-Pacto Andaluz por el Libro. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/culturaydeporte/web/html/sites/consejeria/areas Consultado el 14 de febrero de 2013.

Jenkins (2008). Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.

Landow, G. P. (2009). Hipertexto 3.0. La teoría crítica y los nuevos medios en una época de globalización (edición actualizada y ampliada). Barcelona: Paidós.

Leibrandt, I. (2008). «El hipertexto: ejemplos didácticos para un aprendizaje integrador en la enseñanza de la literatura». En: Romero, D.; Sanz, A. (coords.). Literaturas del texto al hipermedia (pp. 183-193). Barcelona: Anthropos.

— (2010). «Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual». En: Mendoza, A.; Romea, C. (coords.). El lector ante la obra hipertextual (pp. 137-142). Barcelona: Horsori.

Lluch, G. (2011). Proyecto: Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información (Colección Lectura y Escritura). Colombia: CEARLAC.

Mendoza, A. (2010). «La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector». En: Mendoza, A.; Romea, C. (coords.). El lector ante la obra hipertextual (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.

— (2012). «Leer hipertextos en papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos». En: Mendoza, A. (coord.). Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario (pp. 73-99). Barcelona: Octaedro.

Neira-Piñeiro, M. R.; Villalustre-Martínez, L.; Del Moral-Pérez, M. E. (2012). «Innovaciones con blogs: desarrollo de competencias del futuro maestro y bienestar subjetivo docente». Revista d'Innovació Educativa, 9: 14-22 (DOI:

10.7203/attic.9.1689). Consultado el 4 de mayo de 2013.

Olson, D. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.

Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México: FCE.

Prensky, M. (2001). «Digital natives, digital immigrants». On the Horizon (MCB University Press), 9 (5): 1-6. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Consultado el 3 de mayo de 2013.

Richardson, R. (2011). Primero leemos, después escribimos. El proceso creativo según Emerson. Buenos Aires: FCE.

Romero-López, D. (2008). «La literatura española en el siglo xxi: hacia la nueva creación cultural». En: Romero, D.; Sanz, A. (coords.). Literaturas del texto al hipermedia (pp. 213-227). Barcelona: Anthropos.

Rovira-Collado, J. (2013). «LIJ 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social». Lenguaje y Textos, 37: 161-170.

Sloep, P.; Berlanga, A (2011). «Redes de aprendizaje, aprendizaje en red». Comunicar, 37: 55-64. Disponible en: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=37>. Consultado el 26 de diciembre de 2012.

Tabernero, R. (2012). «La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura “iluminada”: la formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado». En: Mendoza, A. (coord.). Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario (pp. 121-134). Barcelona: Octaedro.

— (2013). «El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir». Lenguaje y Textos, 38: 47-56.

Unsworth, L. (2006). E-literature for Children. Enhancing Digital Literacy Learning. Nueva York: Routledge.

47. <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2013/12/el-jajile-azul-de-ursula-wolfel.html>. Consultado el 28/03/14.

48. Se puede acceder desde: <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/search/label/Noticias>. Consultado el 28/03/14.

49. Un ejemplo: <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2014/01/libros-aragoneses_27.html>. Consultado el 28/03/14.

50. Enlace a una entrada en la que se reflexiona sobre un tema relacionado con la educación literaria: <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2014/01/la-violencia-en-la-literatura-infantil.html>. Consultado el 28/03/14.

51. A modo de muestra: <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2013/12/a-que-sabe-la-luna-de-michael-grejniec.html>. Consultado el 28/03/14.

52. <http://issuu.com/acv57/docs/el_jajil__azul/1?e=1800047/2665375>. Consultado el 28/03/14.

53. <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2013/10/cuando-la-muerte-vino-nuestra-casa-jurg.html>. Consultado el 28/03/14.

54. <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2013/10/por-cuatro-esquinitas-de-nada.html>. Consultado el 28/03/14.

55. Otros ejemplos: <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2014/01/animacion-la-lectura-con-jorge-werffeli.html>, <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2013/11/nuevos-autores-conozcamos-sus-nombres.html>. Consultado el 28/03/14.

56. <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2014/01/el-pez-que-sonreia-jimmy-liao.html>. Consultado el 28/03/14.

57. Algunas entradas de este tipo en:

<http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2014/01/la-importancia-de-leer.html>,
<http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2014/01/lecturas-obligatorias-una-vision-entre.html>,
<http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2013/11/que-deberiamos-tener-en-cuenta-al.html>. Consultado el 28/03/14.

58. <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2013/10/la-magia-del-silencio-el-poder-de-la.html>. Consultado el 28/03/14.

59. <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2013/12/a-que-sabe-la-luna-de-michael-grejniec.html>. Consultado el 28/03/14.

60. <http://literaturainfantileduliteraria12.blogspot.com.es/2013/12/el-topo-que-queria-saber-quien-se-habia.html>. Consultado el 28/03/14.

61. <http://didacticalenguaeduinfantil12.blogspot.com.es/2012/10/a-partir-del-articulo-de-celia-romea.html> Consultado el 28/03/14.

62. <http://didacticalenguaeduinfantil12.blogspot.com.es/2012/10/entrevista-pedro-cerrillo.html>. Consultado el 28/03/14.

63. <http://didacticalenguaeduinfantil12.blogspot.com.es/2012/10/normal-0-21-false-false-false.html>. Consultado el 28/03/14.

64. <http://didacticalenguaeduinfantil12.blogspot.com.es/2013/11/un-gato-y-un-armario.html>,
<http://didacticalenguaeduinfantil12.blogspot.com.es/search/label/Creaci%C3%E
<http://didacticalenguaeduinfantil12.blogspot.com.es/2013/10/el-sol-y-la-nuebe-rodari.html>. Consultado el 28/03/14.

65.
<http://didacticalenguaeduinfantil12.blogspot.com.es/2013/10/retahilas.html>,
<http://didacticalenguaeduinfantil12.blogspot.com.es/2013/11/la-poesia-en-las-aulas.html>. Consultado el 28/03/14.

11 El lugar del comentario de textos en la educación 2.0

Marcelino Jiménez León

Universitat de Barcelona

Planteamiento del problema

El artículo destaca el importante papel que corresponde a la disciplina del comentario de textos en las nuevas corrientes educativas (concretamente en la ahora llamada educación 2.0), y presenta un modelo de base de datos con el objetivo de realizar una bibliografía del comentario de textos que resulte de utilidad para alumnos y docentes al verse enriquecida con una perspectiva hipertextual y multimodal. Se parte, pues, de dos premisas: en primer lugar, la importancia del comentario de texto en la formación (aspecto que está plenamente asentado en la comunidad científica); en segundo lugar, la necesidad ineludible de combinar la tradición con las nuevas tecnologías para ofrecer una educación de calidad. En la yuxtaposición de ambas hay un desfase importante, y es ahí donde el presente artículo quiere poner el acento.

No es necesario ahondar en el carácter de piedra angular que tiene el comentario de texto en la formación (y no cabe hablar únicamente del área de Lengua y literatura castellana –aunque sea este en el que me voy a centrar–, pues podría decirse lo mismo en Filosofía, Historia, Economía, etc.). Citaré en primer lugar a un especialista en la materia, López Río (2008: 402):

Una educación crítica (humanista) considera que el objetivo educativo es la formación integral del individuo, y quien no sepa leer (incluso leerse a uno mismo: por qué he dicho lo que acabo de decir, por qué me hace llorar esta película) en esta sociedad de pantallas no puede considerarse, títulos universitarios aparte, un individuo completo. Si consideramos, como hacía Piaget, que el aprendizaje es un proceso interno de construcción en el que el individuo participa activamente adquiriendo estructuras que se van haciendo más complejas y enriquecidas por conocimientos que se insertan en una personalidad compleja, el comentario de texto posee todos los elementos necesarios para formar parte de este proceso de construcción personal, de esta educación integral del individuo.

Algo similar había expresado algunos años antes uno de los más activos impulsores del comentario de textos en nuestro país, Fernando Lázaro Carreter (1991: 12-13), con palabras sencillas pero rotundas, que no han perdido un ápice de vigencia:

En primer lugar, creo que el objetivo principal [de la enseñanza media] es el de facultar a los jóvenes ciudadanos para que su capacidad expresiva, oral y escrita, les permita una instalación social confortable. Dicho de otro modo, hemos de luchar para que la ineptitud expresiva no se erija en ellos en causa de discriminación […]. En segundo término, es misión trascendental enseñar a leer, es decir, adiestrar a los alumnos para una lectura «lúcida» (pongo el acento en este adjetivo) de toda clase de mensajes que solicitan de su adhesión, lectura lúcida de mensajes políticos, propagandísticos, ideológicos y por supuesto, artísticos.

Desde que a partir de la segunda mitad del siglo xx el comentario de texto se empezó a abrir paso con fuerza en el sistema educativo español (para un sucinto pero riguroso repaso de la historia del comentario de texto véase Marín Martínez, 1989), no han cesado de publicarse artículos y volúmenes al respeto, con diversas metodologías y desde perspectivas críticas distintas, y se ha demostrado su enorme versatilidad (López Río, 2008).

Así pues, dada la importancia atribuida al comentario de texto, sorprende que no hayamos conseguido todavía una bibliografía completa no ya de los volúmenes que abordan el tema (López Río, 2009), sino de algo mucho más complejo, pero también mucho más útil para el docente: una bibliografía de textos comentados, debidamente jerarquizada y con la posibilidad de realizar búsquedas múltiples (por autor, texto, época, etc.). Tenemos noticia de un primer intento por el profesor Antonio Hurtado Torres (1979 y 1982), quien pretendía «facilitar al profesorado de lengua y literatura españolas un repertorio bibliográfico de textos literarios comentados (Hurtado Torres, 1982: 200), como primer paso hacia una historia de la literatura basada en los mejores comentarios de texto publicados, que, según sus propias palabras, debía animar «el proyecto de una Historia de la literatura española de textos literarios comentados, al igual que Francisco Rico en la Historia y crítica de la literatura española» (ídem); lamentablemente, hasta

donde he podido averiguar, no pudo llevarse a cabo, si bien hay que reconocer el mérito del trabajo realizado y de los resultados obtenidos, cuya utilidad queda demostrada más adelante.

Los años que han transcurrido desde el benemérito intento del profesor Hurtado Torres han sido precisamente los de la revolución tecnológica, que sin duda facilita tan magna tarea. Sin embargo, para López Río (2009: 95) las dos razones principales que hacen compleja la tarea de elaborar una bibliografía del comentario de texto son «el desconocimiento que se tiene de las necesidades del usuario de la bibliografía, teniendo en cuenta que podemos encontrar tantos tipos de acercamiento al discurso como necesidades educativas o prácticas», y «la orientación de la bibliografía, que cambia en relación con el ámbito académico de partida». Por ello, en el artículo citado, su autor opta por «referenciar los manuales que aportan una reflexión sobre el comentario de textos o que sus aportaciones nos parecen mejor articuladas para facilitar el acercamiento a esta herramienta didáctica» (López Río, 2009: 95). Ciertamente, hay que tener en cuenta ambos aspectos, pero a mi entender pueden salvarse actualmente mediante el uso de las nuevas tecnologías.

Pero antes conviene preguntarse por la utilidad de un repertorio consistente en el vaciado (con pretensiones de exhaustividad) de todos los comentarios de texto de literatura castellana publicados. Desde mi experiencia como docente, tanto por mi actividad en el Grado de Filología Hispánica como en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanza de Idiomas de la Universitat de Barcelona, año tras año constato que tanto nuestros estudiantes en prácticas como los profesores de los centros de enseñanza media se encuentran en su ejercicio diario con la necesidad de comentar textos, y para ello acuden a los manuales o a unos pocos repertorios muy conocidos (como, por ejemplo, los cuatro volúmenes publicados por Lázaro Carreter desde 1973, aunque cada año tengo ocasión de comprobar que se conocen cada vez menos); todo lo cual resulta muy lógico, pues no se les puede pedir que hagan una investigación personal o un vaciado bibliográfico sobre cada uno de los textos que van a comentar (más aún cuando la bibliografía al respecto es ingente).

Ahora bien, si estos profesores tuviesen la posibilidad de acudir a una base de datos debidamente jerarquizada (véanse las precisiones que realizo al respecto en el epígrafe siguiente), sin duda contarían con un abanico más amplio de referencias, lo cual redundaría en un aumento cualitativo de su docencia, además

de suponer también una optimización de los recursos ya existentes.

Un ejemplo práctico y su posible solución

Pongamos un ejemplo práctico que se reproduce cada año en todos los profesores de Bachillerato (me circunscribo al caso de Cataluña, pero puede extrapolarse a cualquier otra parte): cómo abordar los comentarios de los poemas que forman parte de las lecturas obligatorias de esta etapa formativa crucial. Los diversos cursos que se organizan al respecto (el del Colegio de Doctores y Licenciados, por ejemplo), dan muestra de que el tema resulta de interés constante.

La «antología de poesía española» prescriptiva para las promociones 2010-2012 y 2011-2013 en Cataluña (que puede localizarse en: <http://educacio.gencat.net/documents_publics/instruccions/instruccions11_12/D (páginas 4-5; véase el documento anexo después de la bibliografía) arroja un total cuarenta y cuatro entradas (alguna de las cuales contiene hasta cinco poemas), que van desde las jarchas a María Victoria Atencia.

¿Dónde puede recurrir el profesor que debe preparar esas lecturas? Desde luego, cuenta en el mercado con diversos volúmenes (que las editoriales se encargan de mantener convenientemente actualizados cada año), con un glosario, propuestas de comentario, etc. O bien puede recurrir también a varias páginas de internet (algunas sostenidas por instituciones públicas, y de mucho interés como: <http://www.xtec.cat/~mbelanch/BAT/TEXTOS/textos1.pdf>, que depende de XTEC, Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya), pero en ambos casos no es habitual que se remita a la bibliografía sobre el comentario de ese texto en concreto, ni que estén presentes la dimensión hipertextual ni la multimodalidad. Así pues, si el profesor en cuestión quiere averiguar si ese texto literario canónico ha sido ya comentado (y existe un índice muy elevado de posibilidades de que así sea), se verá obligado a bucear en la bibliografía de cada uno de los autores o temas (cosa harto improbable, dada la escasez de tiempo y a la dispersión de los materiales), o a repasar varios volúmenes sobre el comentario de texto (aquí el tiempo empleado es también considerable, sin que se pueda asegurar la rentabilidad), o a acudir al compendio realizado por Hurtado Torres (1979), en el supuesto caso de que lo conozca (lo cual tampoco es fácil). Si opta

por esta última opción, hallará que este autor recoge ocho de las cuarenta y cuatro entradas propuestas por el listado oficial de lecturas obligatorias del Bachillerato (es decir, un 18 %, lo cual no está nada mal tratándose de un solo recurso, y de 1979; de ahí que antes incidiese en su utilidad). Relaciono a continuación estos resultados. En primer lugar señalo la lectura obligatoria y a continuación los datos del comentarista que recoge Hurtado Torres:

Fray Luis de León, «El aire se serena» (Oda III). Comentado por: Alonso, Dámaso (1971). Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos (pp. 132-154). Madrid: Gredos.

Luis de Góngora, «Mientras por competir con tu cabello». Comentado por: Carballo Picazo, A. (1969). «El soneto "Mientras por competir con tu cabello", de Góngora». Revista de Filología Española, LXVII: 279-298.

Luis de Góngora, Fábula de Polifemo y Galatea, estrofas 4-9, 13-14, 62-63 (1611). Comentado por: Alonso, D. (1967). Góngora y el Polifemo (vol. III). Madrid: Gredos.

Francisco de Quevedo, «Cerrar podrá mis ojos la postrera». Comentado por: Blanco Aguinaga, Carlos (1962). «"Cerrar podrá mis ojos…". Tradición y originalidad». Filología (Buenos Aires), VIII: 57-78. Recogido luego en: Blanco Aguinaga, C. (1979). Francisco de Quevedo (pp. 300-318). Madrid: Taurus

Gustavo Adolfo Bécquer, «Del salón en el ángulo oscuro», de Rimas. Comentado por: Díez Taboada, J. M. (1959). «Análisis estilístico de la rima VII de Bécquer». Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura (Castellón), XXXV: 76-80.

Antonio Machado, «Campos de Soria», de Campos de Castilla (1912). Comentado por: Beceiro, Carlos (1975). «La primera versión del poema "Campos de Soria", de Antonio Machado». Cuadernos Hispanoamericanos, 304-305: 1005-1013.

Gerardo Diego, «Río Duero, río Duero», de Soria (1923). Comentado por: Hernández Vista, V. E. (1973). «Visiones de Castilla (análisis estilístico y estructural)». Prohemio (Barcelona), IV (1-2): 75-106.

Miguel Hernández, «Yo quiero ser, llorando, el hortelano», de El rayo que no cesa (1936). Comentado por: Fagundo, Ana María (1969). «Emotividad y expresión en la “Elegía a Ramón Sijé”». Romance Notes (Chape Hill), XI (2). Recogido luego en: Yfach, M. de Gracia (1979) (ed.). Miguel Hernández (pp. 253-257). Madrid: Taurus.

Un análisis de la relación que antecede arroja las siguientes conclusiones: en primer lugar, son comentarios que podemos considerar clásicos, y si prestamos atención a las fechas de publicación, comprobamos que la mayoría han sido escritos en la época de máxima pujanza del comentario de texto, ya que a partir de 1989 se aprecian voces críticas al respecto (Martín, 1989: 405). Si leemos estos comentarios comprobamos de nuevo su solvencia, si bien pueden ser mejorados a partir de los avances que se han producido tras su publicación. Este primer ejemplo pone de manifiesto la utilidad de una versión más amplia y modernizada del vaciado propuesto por Hurtado Torres, aspecto del que me ocuparé en el apartado siguiente.

Hacia una base de datos de textos (literarios) comentados

Consciente de la necesidad de una base de datos de textos literarios comentados, desde el curso 2012-2013 –y como parte de un proyecto de innovación docente vinculado al Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanza de Idiomas de la Universitat de Barcelona–[66] empecé a trabajar en el diseño de una base de datos, que fue alimentada (gracias a la colaboración de varios becarios) en una primera fase con el vaciado de setenta y seis volúmenes dedicados al comentario de texto. En esos volúmenes se localizaron un total de quinientos sesenta textos literarios comentados (de diversos niveles educativos), que fueron incorporados a la mencionada base de datos de acuerdo con el siguiente esquema:

Fase I

Primer apartado. Datos del volumen en el que está recogido el comentario:

Autor / Título / Lugar de edición / Editorial / Fecha de publicación / Número de páginas.

Ubicación: enlace directo al catálogo de la biblioteca en la que se encuentra.

Método: estructural, filológico, pragmático, lingüístico, semiológico, lexicológico-semántico, dialectal, textos orales, gramatical u otros.

Nivel del comentario: EGB / ESO: 1º, 2º, 3º, 4º, / Bachillerato: LGE (1970) / COU / Bachillerato: LOGSE (1990) / Bachillerato: LOMCE (2013) / Universitario

Segundoapartado. Datos del texto comentado:

Autor del texto literario.

Título (o primer verso, en su defecto) del texto literario comentado.

Obra en la que se recoge el texto.

Autor del comentario.

Título del comentario.

Género: poesía, novela, teatro, cuento, ensayo, crítica literaria.

Lengua: catalán, castellano, inglés, francés, italiano, etc.

Literatura: española, catalana, universal, etc.

Palabras clave.

Época / Periodo / Fecha.

Valoración.

Como se puede comprobar por los descriptores indicados, aunque en una primera fase se trata de compilar textos literarios comentados en castellano, el objetivo es ir ampliando el campo a textos comentados en otras lenguas. Aunque el proyecto se halla todavía en una primera fase de ejecución (desgraciadamente, durante este curso no hemos podido contar con la ayuda de becarios, y ello ha ralentizado mucho el avance), se ha podido constatar su enorme utilidad para docentes de diversos niveles educativos, así como para los alumnos.

Fase II

Llegados a este punto, conviene plantearse una serie de cuestiones, algunas de las cuales están presentes en el debate en torno a la bibliografía sobre el comentario de textos desde el origen, y otras tienen que ver más con la situación en que nos hallamos y las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías. Al primer grupo pertenece sin duda la pretensión de exhaustividad, que es tan importante como difícil de lograr. En este sentido, lo más sensato es, sin perder la posibilidad de abarcar el mayor número de comentarios (posibilidad hoy facilitada por el auge del análisis de datos en la informática), la tendencia a la selección cualitativa y a una jerarquización en función del valor del comentario, valor que será muy relativo, pues dependerá de la perspectiva en que nos situemos. No podemos adentrarnos aquí en este debate, que excede los límites propuestos, pero no quiero dejar de señalar que resulta de enorme interés didáctico y formativo el análisis del mismo texto desde diversas perspectivas teóricas (es un aspecto que constato cada año tanto con mis estudiantes de grado como con los del máster), y para ello una base de estas características resulta muy útil.

Otra cuestión fundamental –que nos lleva hacia la educación 2.0– es la necesidad de que la base de datos sea de acceso libre para que llegue al mayor número de usuarios (tanto profesores como alumnos). En este sentido podría plantearse en un formato similar al de Wikipedia, porque ello permitiría en primer lugar el trabajo colaborativo (eje vertebrador de la web 2.0) y la consiguiente construcción del conocimiento entre todos (pero asegurando un mínimo de rigor, que en este caso tiene ya un primer filtro de calidad en la procedencia de los comentarios).

El avance de las nuevas tecnologías y el aumento cada vez mayor de la digitalización de grandes bibliotecas y fondos particulares también coadyuva al éxito de la empresa en la que estamos embarcados. Conviene, pues, estar pendiente de las distintas iniciativas existentes, entre ellas la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, y en particular las «Páginas de autor» de la misma. Aunque por el momento no podemos encontrar muchos comentarios de textos canónicos a cargo de reconocidos especialistas (una excepción la constituye el comentario de Ignacio Arellano sobre Quevedo: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/a-un-nariz-comentario-del-texto-0/>), sí

cuenta al menos con un manual al respecto (el de Hernández Guerrero y García Tejera, 1995). Pero sobre todo, una fuente capital es la Red de Innovación Educativa «Redined»: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/discover>, que ofrece más de 3.000 resultados para la búsqueda «Comentario de texto».

Fase III

La tercera fase es, sin duda, la más importante, pues se trata de «actualizar» esos comentarios partiendo de dos ejes vertebradores: la hipertextualidad y la multimodalidad. Respecto a la primera, Landow (2009: 337-392) dedica todo un capítulo (el séptimo) a la necesidad de reconfigurar la educación literaria, y sus afirmaciones sobre las posibilidades del hipertexto en la enseñanza son perfectamente aplicables al ámbito del comentario de texto, porque precisamente en esta disciplina el hipertexto adquiere todavía un mayor papel, pues contribuye a una mayor comprensión del texto en todas sus posibilidades. El artículo de Mendoza (2010: 160-169) resulta un excelente complemento al marco general establecido por Landow, porque aporta una propuesta concreta, centrada en un poema de Blas de Otero: «La muerte de don Quijote».

Por otra parte, multimodalidad y conectividad son dos características claves de la web 2.0 para que se fusionen las diferentes herramientas cibernéticas, tal y como han señalado diversos autores –desde Jewitt y Kress (2003) en adelante–, con el objetivo último de crear espacios de interacción que, en definitiva, redunden en una mejora de lo que se ha dado en llamar la educación 2.0, pues, como han demostrado Alberts y Harste (2007), el uso de estos recursos constituye también un proceso eficaz de alfabetización interdisciplinaria.

En definitiva, en esta fase se puede abrir una mayor participación a la interacción de los diversos profesores, pero también de los alumnos, pues con la «materia prima» del texto fiablemente comentado podemos abordar ya la creación de toda una serie de recursos que ayuden a una comprensión más profunda y perdurable del mismo. En este sentido, resulta también de gran utilidad el artículo de G.P. Landow: «Is this hipertext any good?», del que se ofrece por vez primera una traducción al castellano en el presente volumen, ya que realiza un interesante análisis de los factores determinantes de un buen hipertexto.

A modo de conclusión

Ha quedado demostrada, pues, la necesidad de aunar tradición y modernidad, de hacer avanzar el conocimiento incorporando el amplio patrimonio bibliográfico existente a las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías, sin hacer nunca tabula rasa, pues el bagaje de conocimientos acumulado es lo suficientemente importante como para ser aprovechado. Además, creo firmemente que el momento idóneo para abordar esta tarea es el presente, pues se está produciendo un recambio generacional en el ámbito docente (tanto en la enseñanza media como en la universitaria) entre quienes vivieron y propiciaron el auge del comentario de texto como disciplina y quienes ven en las nuevas tecnologías una tabla de salvación similar, mutatis mutandis, a la que representó el comentario de textos. Además, en el ámbito universitario, también se está produciendo un recambio generacional que puede afectar sensiblemente al tema que nos ocupa, pues se está jubilando la generación que consiguió la autonomía de nuevas áreas disciplinares, como la Didáctica de la lengua y la literatura, o la Teoría de la literatura –la mayoría de estos profesores provenían del ámbito de la filología y se habían formado en la disciplina del comentario de textos– y está siendo sustituida por una generación más vinculada a la web 2.0, la multimodalidad y sus aplicaciones en el aula, pero también más asentada en la especialización en exceso contra la que se lucha denodadamente (pues se nos pide cada vez mayor transversalidad, pero a veces no se ofrecen las facilidades suficientes para que disciplinas afines complementarias como las señaladas –didáctica, teoría de la literatura-literatura comparada y filología– trabajen conjuntamente).

El reto es importante, porque debemos saber sintetizar la aportación del pasado y las nuevas tecnologías con la coyuntura académica actual. Por todo ello, creo que nos conviene tener en cuenta las reflexiones de quienes nos han precedido. Y de ahí que termine este artículo con las palabras de Marín Martínez (1989: 405):

Ciertamente se exageró al suponer que con la aplicación del comentario los

alumnos se iban a convertir en enfervorizados, sensibles y críticos lectores. No ha sido así. Tal vez ciertos errores cometidos en su planteamiento o las dificultades que acompañan a su ejecución están amenazando una vía que todavía es prometedora.

Referencias bibliográficas

Albers, P.; Harste, J. C. (eds.). (2007). The arts, new literacies, and multimodality. English Education, 40 (1): 6-20.

Hernández Guerrero, J. A.; García Tejera, M. C. (1995). Orientaciones prácticas para el comentario crítico de textos. Sevilla: Algaida.

Hurtado Torres, A. (1979). «Textos literarios comentados. Introducción bibliográfica». Revista de Bachillerato, III (12): 86-98.

— (1982). «La bibliografía del comentario de textos (De la introducción bibliográfica a una bibliografía crítica», II Simposio de Lengua y literatura española para profesores de Bachillerato (pp. 199-202). Valencia, 14,15 y 16 de mayo de 1981.

Jewitt, C.; Kress, G. (eds.) (2003). Multimodal literacy. Nueva York: Peter Lang. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/orientaciones-practicas-para-el-comentario-critico-de-textos/>.

Lázaro Carreter, F. (ed.) (1973). El comentario de textos literario (4 vols., con varias reediciones). Madrid: Castalia.

— (1991). «La enseñanza de la literatura». En: Terrón González, Jesús; Blázquez Entonado, Florentino (coords.). Actas de las I Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y la literatura españolas (noviembre-diciembre 1988) (pp. 11-32). Salamanca: ICE Universidad de Extremadura.

Landow, G. P. (2009). Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización. Nueva edición revisada y ampliada. Barcelona: Paidós.

López Río, J. (2008). El comentari de text. Un instrument didàctic. Per una pedagogia del discurs (tesis doctoral). Valencia: Universitat de Valencia.

— (2009). «El comentario de texto». Lenguaje y Textos, 30: 95-102.

Marín Martínez, J. M. (1989). «El comentario de textos. Repaso histórico y bibliográfico de un recurso didáctico». Revista de Educación, 288: 405-417. Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70176>.

Mendoza, A. (2010). «La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector». En: Mendoza, A.; Romea, C. (coords.) (2010). El lector ante la obra hipertextual (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.

— (coord.) (2012). Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario. Barcelona: Octaedro.

O'Halloran, K. L.; Smith, B. A. (eds.) (2011). Multimodal studies: Exploring issues and domains. Nueva York/Londres: Routledge.

66. Titulado «Vertebración de las materias vinculadas a la lengua y la literatura castellanas, el trabajo final de máster (TFM) y el prácticum II del Máster de Secundaria» (2012PID-UB/175), fue concecido por el vicerrectorado de Investigación de la UB.

Apéndice

Lecturas prescriptivas de Bachillerato, promociones 2010-2012 y 2012-2013. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Disponible en: <http://educacio.gencat.net/documents_publics/instruccions/instruccions11_12/D (pp. 4-5).

Jarchas: «Vayse meu corachon de mib», «Gardis, ay yermanelas», «¿Qué faré mamma?», «Si me quereses» (siglo xi).

Lírica tradicional: «En Ávila, mis ojos», «Que miraba la mar / la mal casada»; «Al alba venid, buen amigo», «Aprended, flores, de mí», «Dentro, en el vergel, moriré» (siglos xi-xvii).

Cantar de mío Cid, vv. 1-14, 715-777, 2689-2762 (finales del siglo xii).

Gonzalo de Berceo, Milagros de Nuestra Señora, xiv (ca. 1260).

Romancero viejo, «Romance del conde Arnaldos», «Romance de la jura de Santa Águeda» (siglos xiv-xix).

Libro de buen amor, vv. 653-656, 697-701, 878-882, 950-971 (primer tercio del siglo xiv).

Marqués de Santillana, «La vaquera de la Finojosa» (primera mitad del siglo xv).

Jorge Manrique, Coplas a la muerte de su padre, vv. 1-5, 13-17, 25-28, 33-40 (después de 1476).

Garcilaso de la Vega, Soneto XXXIII, A Boscán desde La Goleta (ca. 1535).

Garcilaso de la Vega, Égloga III, vv. 8-10, 25-32, 3947 (antes de 1535).

Fray Luis de León, «El aire se serena» (Oda III) (mediados del siglo xvi).

San Juan de la Cruz, Cántico espiritual (segunda mitad del siglo xvi).

Luis de Góngora, «Mientras por competir con tu cabello» (ca. 1582).

Luis de Góngora, Fábula de Polifemo y Galatea, estrofas 4-9, 13-14, 62-63 (1611).

Lope de Vega, La Filomena, Epístola IX, vv. 49-63 («Pasan las horas de la edad florida») (ca. 1610).

Andrés Fernández de Andrada, Epístola moral a Fabio, vv. 1-21, 46-51, 58-63, 67-72, 100-108, 115-117, 127-129, 163-168, 172-174, 181-195, 202-205 (antes de 1613).

Francisco de Quevedo, «¡Ah de la vida!… ¿Nadie me responde?» (ca. 1640).

Francisco de Quevedo, «Cerrar podrá mis ojos la postrera» (ca. 1620).

Sor Juana Inés de la Cruz, «Hombres necios que acusáis» (finales del siglo xvii).

José de Espronceda, «Marchitas ya las juveniles flores» (A XXX dedicándole estas poesías) (ca. 1840).

Gustavo Adolfo Bécquer, «Del salón en el ángulo oscuro», de Rimas (1868).

Rosalía de Castro, «Adiós, ríos; adiós, fontes», de Cantares gallegos (1863).

Rubén Darío, «Canción de otoño en primavera», de Cantos de vida y esperanza (1905).

Antonio Machado, «Campos de Soria», de Campos de Castilla (1912).

Antonio Machado, «Proverbios y cantares», XXIX, XLIV, de Campos de Castilla (1917).

Juan Ramón Jiménez, «Álamo blanco», de Canción (1936).

Juan Ramón Jiménez, «Si yo, por ti, he creado un mundo para ti» (El nombre conseguido de los nombres), de Dios deseado y deseante (1949).

Pedro Salinas, «El alma tenías», de Presagios (1924).

Jorge Guillén, «Más allá», de Cántico (1928).

Gerardo Diego, «Río Duero, río Duero», de Soria (1923).

Federico García Lorca, «La luna vino a la fragua», de Romancero gitano (1927).

Federico García Lorca, «Ciudad sin sueño», de Poeta en Nueva York (1929-30, publicado en 1940).

Dámaso Alonso, «Madrid es una ciudad de más de un millón de cadáveres (según las últimas estadísticas)», de Hijos de la ira (1944).

Vicente Alexandre, «Se querían», de La destrucción o el amor (1935).

Rafael Alberti, «Si mi voz muriera en tierra», de Marinero en tierra (1924).

Luis Cernuda, «Donde habite el olvido», de Donde habite el olvido (1933).

Miguel Hernández, «Yo quiero ser, llorando, el hortelano», de El rayo que no cesa (1936).

Gabriel Celaya, «La poesía es un arma cargada de futuro», de Cantos iberos (1955).

Blas de Otero, «En el principio», de Pido la paz y la palabra (1955).

Ángel González, «Para que yo me llame Ángel González», de Áspero mundo, (1956).

José María Valverde, «En el principio», de Ser de palabra (1976).

José Ángel Valente, «Si no creamos un objeto metálico», de El inocente (1970).

Jaime Gil de Biedma, «Intento formular mi experiencia de la guerra», de Moralidades (1966).

María Victoria Atencia, «Placeta de San Marcos», de El coleccionista (1979).

Sobre los autores

Antonio Mendoza Fillola. Doctor en Filología Hispánica y catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona.

Celia Romea Castro. Doctora en Filología Hispánica y profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona.

Soledad Muñoz Gordillo. Licenciada en Filología Hispánica y doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Barcelona.

M. Asunción Herrero Gómez. licenciada en Filología Hispánica, máster en Investigación de Didáctica de la Lengua y la Literatura y profesora asociada en la Universidad de Barcelona.